

monográficos
marcoele

EXPOLINGUA 1994

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

EDICIÓN A CARGO DE
LOURDES MIQUEL Y NEUS SANS

8
ENERO - JUNIO
2009

CUADERNOS
DEL TIEMPO
LIBRE

COLECCIÓN EXPOLINGUA

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

PEDRO BENÍTEZ PÉREZ
MANUELA ESTÉVEZ COTO
SONSOLES FERNÁNDEZ
BERNARD HARMEGNIES
MANUEL JIMÉNEZ RAYA
BEGOÑA LLOVET BARQUERO
FRANCISCO MATTE BON
JENARO ORTEGA OLIVARES
DOLORES POCH OLIVÉ
FRANCISCO ROSALES VARO
GUADALUPE RUIZ FAJARDO
VENTURA SALAZAR GARCÍA
M. ROSA VILA PUJOL

COORDINACIÓN:
LOURDES MIQUEL
NEUS SANS

EDICIÓN IMPRESA

Edita: FUNDACIÓN ACTILIBRE
ISBN: 84-604-9731-9731-3
Depósito legal: M-11130-1994

FUNDACIÓN ACTILIBRE
Guzmán el Bueno, 99, 1º
28015 Madrid
Teléfono: 915 431 702
Fax: 915 432 519

info@fundacionactilibre.com

PRÓLOGO

En 1988 se iniciaron en Madrid los Congresos Internacionales EXPOLINGUA promovidos por la Fundación Actilibre. Desde entonces, año tras año, en la primavera madrileña, EXPOLINGUA se ha convertido en una cita tradicional pareja a las que convocan reuniones semejantes en otras ciudades europeas.

En el seno de EXPOLINGUA se han convocado y celebrado las Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, que tan favorable acogida han obtenido por parte de los profesionales de este cada día más importante sector de la enseñanza en España y fuera de España.

En 1993 se editaba el primer volumen de "DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA", dentro de los Cuadernos del Tiempo Libre, bajo el epígrafe Colección Expolingua. Este primer volumen recogía una serie de trabajos de los Congresos Internacionales de 1991 y 1992.

En su presentación se apuntaba la idea de establecer una permanencia en su edición. Ahora, tras la creciente demanda del primero, aparece un segundo volumen que recoge otra serie de trabajos de los Congresos Internacionales de 1990 y 1993.

Sigue siendo válida la aseveración que hacíamos entonces: la bibliografía sobre la enseñanza del español como lengua extranjera sigue siendo escasa.

Esperamos que esta nueva aportación sirva como instrumento de trabajo para cuantos diseminados por tan diversos países se dedican a la extensión del conocimiento de la lengua española en el mundo. A todos ellos, la Fundación Actilibre y EXPOLINGUA quieren agradecer su esfuerzo y su constancia, dedicándoles en reconocimiento a su labor este importante logro de un trabajo colectivo.

Florencio Arnán
Presidente de EXPOLINGUA

ÍNDICE

9

¿QUÉ VOCABULARIO HAY QUE ENSEÑAR EN LAS CLASES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA?

PEDRO BENÍTEZ PÉREZ

13

LA INTERCULTURALIDAD Y EL ENTORNO EN LAS CLASES DE E/LE
Y ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

MANUELA ESTÉVEZ COTO

23

CREAR Y RECREARSE CON LA LENGUA EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

SONSOLES FERNÁNDEZ

41

APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO:
DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ DE LENGUAS EXTRANJERAS

MANUEL JIMÉNEZ RAYA

63

LA SUGESTOPEDIA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

BEGOÑA LLOVET BARQUERO

75

HACIA UNA GRAMÁTICA DE LOS PORQUÉS Y DE LOS CÓMOS

FRANCISCO MATTE BON

83

CONVERSACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS
JENARO ORTEGA OLIVARES

105

ALGUNAS CUESTIONES DE PRONUNCIACIÓN EN
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
DOLORS POCH OLIVÉ - BERNARD HARMEGNIES

111

VÍDEO, INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS
FRANCISCO ROSALES VARO

141

VÍDEO EN CLASE: VIRTUDES y VICIOS
GUADALUPE RUIZ FAJARDO

165

APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN UN CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO
VENTURA SALAZAR GARCÍA

205

DIALECTOS, NIVELES, ESTILOS y REGISTROS EN
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
M. ROSA VILA PUJOL

¿QUÉ VOCABULARIO HAY QUE ENSEÑAR EN LAS CLASES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA?

PEDRO BENÍTEZ PÉREZ
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES

La primera vez que hablé con la profesora Lourdes Miquel de mi participación en el VI Congreso Internacional Expolingua, yo mismo “deslicé” la palabra léxico cuando en realidad me refería a 'vocabulario', y así en aquel momento el título quedó como “¿Qué léxico hay que enseñar en la clase de ELE?”, en vez de “¿Qué vocabulario hay que enseñar en la clase de ELE?”. La diferencia entre una propuesta y otra es evidente. Léxico y vocabulario son términos lingüísticos estrechamente relacionados entre sí; sin embargo, existen diferencias entre ellos. Con el término léxico nos referimos al sistema de palabras que compone una lengua, pero, cuando esos mismos términos aparecen actualizados en el discurso, reciben el nombre de vocablos. El vocabulario, por tanto, se define como el conjunto de vocablos que aparecen en la lengua oral o escrita, y representa una parte del léxico¹. Por lo que decimos aquí, parece claro que nosotros, profesores de español para extranjeros, enseñamos vocabulario y no léxico, enseñamos sólo una “parcela” del conjunto total de palabras que compone la lengua. El problema que debemos plantearnos es qué vocabulario enseñar.

Los implicados en el proceso de enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera (profesores, estudiantes, autores de manuales y materiales y editores) se preocupan fundamentalmente de cómo enseñar el vocabulario y pocas veces de qué vocabulario enseñar, cuestión que, a nuestro juicio, debe ser prioritaria. Lo que nos planteamos, por tanto, en este momento no es cómo enseñar ese vocabulario, qué

¹ F. Justicia Justicia: *Determinación y análisis de vocabulario del niño de 6 a 10 años en Andalucía Oriental. Resumen de Tesis Doctoral*. Granada, Universidad de Granada, 1984, pág. 7.

ejercicios son más efectivos para que el proceso de enseñanza / aprendizaje se realice de la mejor manera posible, sino qué vocabulario hay que enseñar y dónde acudir para conseguir los vocablos más apropiados.

Lo primero que tenemos que tener en cuenta es que el caudal léxico de una lengua lo constituye un número considerable de palabras²; sin embargo, los hablantes, incluso los hablantes nativos, no utilizamos todo ese caudal, es más, para expresarnos de forma clara y precisa no necesitamos un número excesivamente alto de vocablos.

León Verléé especifica que el hombre de la calle no suele emplear más de dos mil vocablos diferentes, aparte de una cantidad variable de términos técnicos propios de su especialidad de trabajo, y con ellos puede hablar de temas de la vida cotidiana, familiar, social y profesional. Por otro lado, los intelectuales no utilizan más de cinco mil vocablos diferentes, lo que no les impide hablar de problemas complejos³.

En el Vocabulario del español hablado dirigido por Luis Márquez Villegas y publicado por la editorial SGEL en 1975, diccionario del español hablado que recoge las aproximadamente 4000 palabras más útiles, se especifica que en los cursos de enseñanza de lenguas extranjeras se deben introducir 1018 palabras en el nivel uno, 1198 en el dos y 1905 en el tres, lo que supone que un curso completo de idioma. Incluye 4121 palabras diferentes. Vale la pena señalar que según los estudiosos de frecuencias léxicas, las primeras 1000 palabras más usadas en español abarcan cerca del 85% del contenido del léxico de cualquier texto no especializado. De aquí la importancia de escoger correctamente el vocabulario que debemos enseñar y el que debe aparecer en los manuales y materiales de apoyo.

Parece claro que debemos limitar numéricamente el vocabulario, pero, ¿cómo realizar esa limitación? o mejor, ¿cómo realizar la selección del vocabulario que queremos enseñar? Según Greve y Van Passel, que creen en la necesidad de limitar el vocabulario que enseñamos en el aula y, por tanto, el que se emplea en los manuales, hay tres métodos de selección: la limitación subjetiva, la limitación estrictamente objetiva y la limitación objetiva corregida⁴. El método de selección subjetiva, basado exclusivamente en el azar y en la fantasía del profesor o del autor de materiales es el que se ha venido utilizando durante años. Por esa razón, con frecuencia encontramos manuales que presentan palabras de dudosa utilidad. En una investigación en la que analizamos el vocabulario que presentan varios manuales polacos encontramos que en uno de ellos, para principiantes, aparece la palabra perdiz, pero no se actualiza la forma pájaro⁵, cuando parece evidente que primero debemos trabajar con las formas genéricas para pasar después a lo específico o más concreto.

El método de la limitación objetiva plantea la necesidad de enseñar el vocabulario más útil, aquél que el aprendiz va a tener que usar más frecuentemente tanto de forma activa

² Desde este momento utilizamos las formas vocablo y palabra de manera indiscriminada.

³ L. Verléé, *Basis Woordenboek voor de Franse Taal*, Amberes, De Sikkel, 1963 pág. V.

⁴ M. de Greve y F. Van Passel, *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Fragua 1971, págs. 106-124.

⁵ P. Benítez Pérez y J. Zebrowski, "El léxico español en los manuales polacos", en Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*, Málaga, ASELE, 1993, pág. 227.

como pasiva, es decir, aquel vocabulario que va a tener que actualizar en la conversación y que en esa misma conversación va a tener que descifrar al ser utilizado por el interlocutor. Se trata, por tanto, de elegir las palabras que se pueden emplear en un mayor número de circunstancias diferentes. Ese vocabulario lo encontramos en los diccionarios de frecuencia.

En el método de la limitación objetiva corregida se tiene en cuenta no sólo la frecuencia de aparición de una forma determinada, sino también su eficacia y su productividad. Entendiendo como palabras más eficaces las que tienen la posibilidad de utilizarse en muchos contextos (si hablamos de medios de transporte, tren sería más eficaz que talgo o cercanías, al poderse utilizar para cualquier tipo de tren), como palabras productivas entendemos las que pueden dar lugar a otras al añadirle ciertos formantes (zapato, zapatería, zapatero). Esta limitación objetiva de la que hablamos no suele tenerse en cuenta por parte de los autores de materiales, así hay algún manual publicado en España que en el primer nivel presenta una buena gama de tipos de trenes (expreso, cercanías, correo, rápido, talgo, ter y tranvía) y actualiza poco el abarcador tren. Nuestra propuesta, según esta metodología, sería pasar de lo general a lo particular y de lo más conocido a lo menos conocido. Debemos reforzar más las formas léxicas que hacen alusión a realidades que son muy utilizadas en la cultura de la lengua meta y poco conocidas o totalmente desconocidas en la cultura de la lengua de partida (así, en un manual de español para hablantes de chino, habría que reforzar mucho la palabra pan, alimento de primera necesidad en el mundo hispánico -sobre todo en España- y desconocido en China). Otro factor a tener en cuenta es si los materiales son para ser utilizados por hablantes que se preparan para viajar a países en los que se habla la lengua que aprenden o bien para ser utilizados en su propio país; en el primer caso habría que hacerle conocer los términos más usuales del país en cuestión, en el segundo, habría que tener en cuenta la frecuencia de uso en el contexto en el que va a utilizar la lengua, frecuencia que puede variar respecto del primer caso. Por último, no habría que olvidar la motivación del estudiante de la lengua; en investigaciones sobre las actitudes y motivaciones que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua se pone de manifiesto la existencia de dos clases de motivación una motivación integradora y una motivación instrumental. La motivación integradora es propia del individuo que quiere o necesita incorporarse a una nueva sociedad y tiene, por tanto, una actitud interesada en asimilar otra cultura distinta a la suya. En la motivación instrumental, el individuo no se propone la incorporación a una sociedad distinta, su meta tiene poco que ver con su actitud personal hacia el país o la cultura que representa la lengua en cuestión, es la actitud propia de los que estudian la lengua para conseguir un mejor empleo o para pasar un examen⁶.

Creemos por tanto, en el estudio ordenado del vocabulario, seleccionado cuidadosamente teniendo en cuenta su frecuencia de aparición y su utilidad. Esta premisa que nos parece fundamental ha sido olvidada por los metodólogos a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sólo el método audio-oral y el método audiovisual la tienen en cuenta; en ambos están presentes los estudios previos sobre frecuencia de uso del vocabulario y se establece un orden de prioridad de las palabras que se van a utilizar⁷. Por otro lado, son pocos los materiales que se han creado teniendo en cuenta lo que aquí

⁶ D. Larsen-Freeman y M. H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman, 1991, pág. 173.

⁷ J. Bestard Monroig y M. C. Pérez Martín, *La didáctica de la lengua inglesa*, Madrid, Síntesis, 1992, págs. 46-52.

defendemos, sólo conocemos el manual que sigue la metodología audiovisual de Rojo Sastre y Rlvenc Vidas y diálogos de España, publicado en París por Didier.

Junto a esta necesidad de la consulta de algún recuento de vocabulario, hay que tener presente a quién van dirigidos los ejercicios o materiales, por esa razón los profesores y autores debemos tener en cuenta los diferentes repertorios léxicos que existen y acudir a los que resulten más útiles en cada momento. Creemos, por tanto, que debemos partir de ciertas investigaciones que ofrece la Lingüística Aplicada que marcan la frecuencia de uso de determinadas formas léxicas. Dichas investigaciones nos pueden señalar las formas que hay que enseñar en cada uno de los niveles en que esté dividido nuestro sistema de enseñanza, En un primer nivel de aprendizaje, el alumno debe llegar a conocer las formas que presentan una frecuencia de uso alta, pues como dice Salabarrí Ramiro "en los niveles de enseñanza primaria no podemos hablar de necesidades de los alumnos con respecto al aprendizaje de idiomas, sino más bien de intereses inmediatos"⁸, más tarde aprenderá lo que necesite según para qué use la lengua que estudia, pues no tendrá las mismas necesidades el simple turista que el hombre de negocios o el médico.

El vocabulario utilizado en las clases debe ser un reflejo fiel del vocabulario empleado hoy en día por el hablante hispano Sabemos de la dificultad de definir quién es ese hablante, pues no hablamos exactamente igual en Venezuela y España, o en Madrid y Las Palmas pongamos por caso, pero creemos que los materiales publicados en nuestro país deben, sin olvidar nunca el español de América, ser reflejo de lo que conocemos como nuestra lengua estándar, la que nos sirve para comunicarnos todos los hablantes del mundo hispánico.

Por otro lado, los profesores tienen que tener en cuenta, a la hora de preparar los ejercicios para sus alumnos, el vocabulario que utiliza la comunidad en la que desarrollan su enseñanza.

Proponemos la necesidad de graduar el vocabulario que utilizamos en las clases y que ese vocabulario sea real para ello contamos con repertorios léxicos realizados según distintos intereses y metodologías que pueden servirnos en la propuesta que hacemos.

Sin embargo, creemos que la disponibilidad léxica es la metodología que más puede ayudarnos en nuestro empeño. No olvidemos que la primera vez que se hace este tipo de trabajo es en Francia con el fin de saber qué léxico emplear en la enseñanza del francés para extranjeros⁹. Son varias las investigaciones de disponibilidad léxica que se están haciendo en el mundo hispánico República Dominicana, Chile, México, Puerto Rico, España (Almería, Bilbao, Las Palmas, Madrid). En el Congreso de la Asociación de Filólogos y Lingüistas de la América Latina celebrado en Veracruz (México) en abril de 1993 conseguimos que colegas de otros países se uniesen a este gran proyecto siguiendo todos la misma metodología y fines, por lo que en unos años tendremos el léxico disponible del mundo hispánico, al que podremos acudir a la hora de programar nuestros cursos, formular nuestros ejercicios y escribir nuestros manuales y materiales de apoyo.

⁸ S. Salabarrí Ramiro, "El libro de texto: Selección y explotación", en Bello, P. et al. *Didáctica de las lenguas extranjeras. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana, 1990, pág. 110.

⁹ G. Gougenheim et al. *L'elaboration du français fondamental (I degré)*, París, Didier, 1976.

LA INTERCULTURALIDAD Y EL ENTORNO EN LAS CLASES DE E/LE Y ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA¹⁰

MANUELA ESTÉVEZ COTO
TANDEM ESCUELA INTERNACIONAL

El presente trabajo es producto de la intuición profesional orientada por el lógico deseo de hacer las clases de lengua -en este caso alemán y español como lenguas extranjeras- más amenas, realistas y personalizadas. A ello debería añadirse la igualmente lógica pretensión de conseguir que la enseñanza de lenguas extranjeras contribuya a una comprensión activa y crítica de la propia cultura y de la cultura extranjera. Se trata -desde un punto vista, pedagógicamente operativo- de utilizar los prejuicios existentes en los interesados, en beneficio de un aprendizaje de la lengua, que revierta en la comprensión crítica de los elementos estereotipificadores que conforman su propia cultura¹¹.

Los sugestivos resultados obtenidos en nuestro centro Tandem, con estudiantes, procedentes del ámbito lingüístico alemán (germánico), y con norteamericanos, nos llevan a encuadrar nuestra actuación profesional -esencialmente práctica- en un marco teórico, que proporcione a esta actividad una fundamentación doctrinal y una perspectiva programática.

En este orden de cosas, parece apropiado centrarnos en la aplicación que la actual escuela alemana e inglesa viene haciendo de los planteamientos sociolingüísticos en relación con

¹⁰ Ponencia presentada en 1993

¹¹ G. Keller: "Los presupuestos necesarios para asegurar la paz en nuestro mundo y el posterior desarrollo de la colaboración cultural, económica y política entre las naciones son la capacidad de cooperación y comunicación con otros pueblos, condiciones que consideramos intrínsecas a las metas de la enseñanza de lenguas modernas."

la enseñanza de lenguas extranjeras. Orientación en la que el conocimiento de la lengua extranjera se entiende como un proceso de transmisión cultural y de creación de interculturalidad.

Se trata de cuestiones próximas al trabajo de los profesores de segundas lenguas, que son los que desarrollan su actividad en el ámbito estrictamente intercultural. Perspectiva ésta a la que, hasta el momento, no se ha prestado la debida atención en nuestro país. Desatención, que parece motivada, por el hecho de que hasta ahora el colectivo de estudiantes de E/LE no planteaba cuestión alguna de derivación social.

Situación que cambiará por dos razones

- Porque los europeos y norteamericanos han dejado de ser los destinatarios mayoritarios del aprendizaje del E/LE en España, al incrementarse este colectivo con los inmigrantes procedentes del sur.
- Por la creciente existencia de una inmigración procedente tanto del ámbito de la CEE como del resto de Europa.

En el centro Tandem y centros asociados a la Red Tandem trabajamos desde su creación los aspectos interculturales de los intercambios lingüísticos entre jóvenes, realizando estudios apoyados en una copiosa documentación obtenida a partir de intercambios en español-alemán, español-inglés y alemán-italiano.

El trabajo realizado en Tandem percibe el aspecto intercultural de la adquisición de E/LE dentro de un aprendizaje globalizador, en el que no se concibe la enseñanza de la lengua desglosada de la cultura social en la que se produce. Este criterio general implica que la enseñanza / aprendizaje de la lengua tiene lugar necesariamente en el entorno que la crea. La docencia / aprendizaje ha de estar estrechamente vinculada a la experiencia cotidiana de los estudiantes. No puede convertirse el aula en un gueto, ni siquiera, cuando el aprendizaje se efectúa en el ámbito de la propia lengua, como ocurre siempre en el aprendizaje de lenguas extranjeras fuera del ámbito del habla. Ello supone admitir -y en ello radica la personalización de la enseñanza- que cada persona es una realidad única cuyas preferencias y motivaciones han de informar las metas y los contenidos de la enseñanza / aprendizaje. Por tanto, se pretende un aprendizaje que parta, por un lado, de mecanismos de motivación personal y, por otro, de estímulos que hagan cooperar a los estudiantes en todos los contenidos del aprendizaje, así como al contacto con estudiantes nativos

En todo este proceso el punto de referencia permanente es el entorno de la lengua meta, en este caso, nuestro entorno, del que se sacará todo o gran parte del material para el aprendizaje -enseñanza del español¹².

El estudio de una lengua extranjera en el país de la misma no supone ni implica adaptarse a un entorno cultural distinto, sino una auténtica inmersión cultural en la que la cultura

¹² Piaget: La razón por la que cada cultura crea independientemente su lógica y matemática aunque todas las culturas terminan por crear la misma cosa, es que no hay nada arbitrario en el conocimiento lógico-matemático. Por otro lado, el conocimiento social es en su mayor parte arbitrario y de ahí que sea diferente de una cultura a otra. Las reglas sociales, pues, tienen que aprenderse de la gente."

aprendizaje de la lengua en dichas condiciones, podría descomponerse en las siguientes pautas.

GENERALIZACIÓN	Elegir de lo observado, elementos estereotípicos.
CATEGORIZACIÓN	Transformarlos en categorías sobre la cultura extranjera (nota: Allport Kategorisierung)
TIPIFICACIÓN	Comportamientos individuales se convierten en comportamientos típicos de todo el grupo extranjero.
ACENTUACIÓN	Rechazo o aceptación de determinados valores: por ejemplo, los españoles somos trabajadores, no pertenece al estereotipo del sur, por tanto, no lo somos, somos juerguistas, si lo somos todos.

DIFERENCIACIÓN

ASIMILACIÓN

ACOMODO

EQUILIBRIO (EQUILIBRACIÓN)

Los cuatro primeros remiten a estereotipos utilizados por el estudiante, al confrontarse con la cultura extranjera, y que se movilizan, generalmente, a partir de la información, proporcionada por la cultura de origen (*ingroup*) sobre el colectivo nacional (*outgroup*) cuya lengua quiere aprender.

Los estereotipos más frecuentes para juzgar a una cultura son aquellos que se refieren a formas de:

CARÁCTER	(Con predominio de opiniones ideológicas. conservadores, de izquierdas, reservados...)
FORMAS DE COMPORTAMIENTO	(Hablar a gritos, echar piropos)
CAPACIDADES	(Trabajadores, inteligentes, creativos)
COSTUMBRES	(Televisivos, crueles con los animales...)

Los estudios de Keller se centran en los intercambios durante estancias de corta duración en el extranjero. Los resultados confirmaron que con las estancias en el extranjero no sólo confirman, sino que incluso incrementan numéricamente las pautas rectoras de los estereotipos de la propia cultura (*ingroup*) sobre la cultura extranjera (*outgroup*).

En un seguimiento hecho a estudiantes que habían vuelto a nuestro país para un período más prolongado (un año o más), después de una corta primera estancia, y también a

colaboradores alemanes residentes en España, pudimos comprobar en Tandem un proceso reestructurador de los estereotipos. Comprobamos cómo la tendencia a acentuar la ausencia en nuestra cultura de valores esenciales de la suya, se matizaba y modulaba por la información recibida durante la larga permanencia, pero sin afectarla sustancialmente. Se operaba una reconstrucción del prejuicio, adaptando su contenido a la realidad percibida durante la estancia. De esta forma, por ejemplo, ya no se afirmaba que en Madrid no se trabaja -puesto que han podido comprobar que se trabaja duro-, pero se dirá que se trabaja mal, de forma poco efectiva, desorganizada, etc.

La conclusión es que “hay que vivir con los estereotipos”. Los profesores de lenguas extranjeras tenemos el deber (así lo pensamos en Tandem) de proporcionar una educación desmontadora de los prejuicios, fomentando una percepción crítica de los mismos, en beneficio de una mejor autocomprensión y una comprensión más justa del grupo extranjero.

Los profesores(as) de E/LE debemos trabajar con el claro objetivo de erosionar (desmontar) en lo posible los estereotipos. En este sentido, es muy importante la elección del material, con el que deben proponerse ejemplos en los que se rompa con la imagen preconcebida. Los estudiantes habrán de tener información que les permita diferenciar: grupos, subgrupos sociales, así como variaciones regionales y locales de nuestra cultura¹³.

En los aspectos comunicacionales, los encuentros, bien con grupos o con individuos españoles que se organicen, deberán configurarse según la edad, la profesión, los estudios... buscando crear la posibilidad de una identificación transcultural. Estudiantes activos ecológicamente o amantes de un determinado deporte (fútbol, tenis) tendrán en una comunidad de intereses el fundamento identificador capaz de neutralizar los tópicos culturalmente establecidos. En estos casos el estereotipo palidece hasta desaparecer en beneficio de una comunicación de interés compartido.

En un encuentro entre jóvenes alemanes y españoles, realizado en el año 1981 en la ciudad de Sigüenza, sucedió algo que a ustedes le sonará mucho. Al comenzar la convivencia, todos los estudiantes españoles tenían el dinero en metálico para la estancia de cuatro semanas, mientras que los alemanes tenían casi todos tarjetas de crédito. A los pocos días se enrareció el ambiente, surgiendo una situación clara de rivalidad etnocéntrica entre ambos grupos. Investigamos cuál podría ser la causa. Reunimos a ambos grupos y comenzamos haciendo una lista de estereotipos sobre el grupo ajeno (*outgroup*). Este ejercicio relajó mucho los ánimos, por lo que, trabajando más sobre el tema, pudimos llegar al problema nuclear: los españoles se habían gastado todo su dinero invitando a los alemanes sin haber sido, a su vez, correspondientemente invitados por ellos.

Lo que los alemanes interpretaron como una amabilidad y hospitalidad extraordinarias, lo interpretaban los españoles como una tacañería, para ellos desconocida. Una vez aclarado el funcionamiento de la costumbre de pago en ambas culturas y arregladas las

¹³ Porcher: Una cultura es siempre el conjunto de culturas:

- Cultural generacional (moda, estilos, formas de ocio)
- Cultura profesional (reflejos y competencias, singularidades compartidas)
- Cultura sexual (niños, niñas)
- Cultura de localización (rasgos específicos de carácter geográfico).

cuentas, decidieron hacer caja común para salir. Pagar cada uno de lo suyo, dado que eran grupos, no habría sido muy aceptado en nuestro entorno. Aquí era preciso informar a los alumnos alemanes que, al contrario que los camareros de su país, los camareros españoles no llevan una bolsa llena de cambio atada a la cintura, acostumbrando a cobrar a una sola persona del grupo.

Supongo que muchos profesores conocen el problema intercultural que se da entre españoles y extranjeros con nuestras costumbres a la hora de pagar, por eso se les debe recomendar, en caso de ir en grupos, hacer previamente un fondo común.

La no elaboración de estas diferencias puede llevar a una situación extrema de rivalidad etnocéntrica. Los profesores de lenguas extranjeras tenemos aquí un papel fundamental que cumplir.

Cuando el estudiante llega a nuestra ciudad buscará, en primer lugar, información sobre aquellas diferencias culturales necesarias para "sobrevivir", tales como horarios, transporte, bancos, comidas, farmacias, ocio, etc. Es lo que podría denominarse el ACOMODO. En nuestra ciudad, una vez asimiladas estas diferencias, el estudiante buscará confirmar en nuestra cultura la imagen preconcebida que de ella posee. Ello le ayudará a elaborar un marco referencial en nuestro sistema sociocultural, proceso éste al que se le calificaría como EQUILIBRACIÓN. Es aquí donde el estudiante ha de efectuar una labor de observación intercultural, analizando de forma crítica la imagen que trae sobre nuestra cultura, debiendo tener para ello la posibilidad de conocer la imagen que nosotros tenemos de la suya. En este proceso no debería ser el profesor el vehículo portador de esa información. La información ha de surgir en contacto con los españoles, bien por su intercambio o bien por la gente con la que se comunique en nuestra ciudad. En el aula se debe trabajar con la información que aportan los alumnos, ampliándola con información sistematizada, por ejemplo, estadísticas sobre el pensar y sentir de los españoles que aparezcan en la prensa. El profesor(a) debería de tener conocimientos de la cultura del estudiante, para poder contrastar con éste aspectos de diversidad cultural, sus causas, origen y ámbito de validez. Procediendo así a llamar la atención de lo infundadas que pueden resultar las generalizaciones sobre culturas ajenas.

Lo dicho hasta ahora afecta, especialmente, a los estudiantes de lenguas extranjeras en el ámbito cultural occidental. Con independencia de las diversidades culturales, de las diferencias sociales, económicas y geográficas, ya que estos estudiantes gozan de sobradas posibilidades de interacción cultural.

Las estancias, ya sean para mejorar o estudiar la lengua extranjera, hacer turismo o irse un año a otro país con el fin de hacer algo nuevo, suelen aportar a las personas, salvo excepciones, vivencias positivas y un enriquecimiento cultural en todos los aspectos de su vida.

Ahora los profesores(as) de E/LE nos enfrentamos ante un nuevo reto en la enseñanza de nuestra lengua. Se trata de los nuevos destinatarios de E/LE, colectivo mayormente formado por la inmigración económica procedente del sur

En los países con una tradición inmigratoria, como son los países del Norte, salvo raras excepciones, como pudiera ser Suecia, se ha llevado a estos inmigrantes a procesos brutales de asimilación. Brutales por la anulación de la propia lengua y, por tanto, de la

cultura de origen. Estos intentos de asimilación han tenido consecuencias personales y sociales muy negativas, que han repercutido en la segunda y posteriores generaciones.

Ursula Boos-Nünning, estudiosa de fenómenos interculturales inmigratorios y sus consecuencias para la escolarización de hijos de inmigrantes, llega a la triste conclusión de que tanto una buena capacidad lingüística en los inmigrantes como la duración de la estancia, no incrementa sensiblemente las oportunidades de su integración en la cultura anfitriona en condiciones de igualdad.

En España ya estamos viviendo, y no me refiero a hechos aislados de grupos violentos, un creciente rechazo, por parte de amplios sectores hacia las minorías étnicas procedentes del Sur, especialmente si son africanos. Nuestra sociedad, tan amable con los colectivos del Norte, empieza a mostrar hacia el Sur el mismo sentimiento de superioridad etnocéntrica que el Norte adoptaba, y todavía adopta con nosotros.

En el contexto de la inmigración, y en lo que atañe a la percepción de la cultura anfitriona, los principios de Keller mantienen su validez, los estereotipos, pero los procesos de GENERALIZACIÓN y CATEGORIZACIÓN son más acentuados desde nosotros hacia ellos que de ellos hacia nosotros. Las diferencias culturales y de sistemas sociales extreman aquí su contraposición; en todo caso, las diferencias con respecto al Sur son mayores que con respecto al Norte. La variedad en los modelos de comportamiento social existente entre nosotros y nuestros estudiantes occidentales puede ser tratada en clase y de ello salir un trabajo lúdico para todos(as), trabajo que podrá tener una prolongación en el entorno, ya que estos estudiantes no experimentarán un rechazo por condición racial y económica.

Pero cómo podemos practicar con estereotipos, cuando los que efectúan los ejercicios son inmigrantes del Sur, esencialmente si son de raza negra. Salir a la calle a entrevistar y hablar con la gente, en los parques, en las plazas, puede ser para un inmigrante económico, especialmente, si es de color, una experiencia generalmente tensa, o incluso traumática, es exponerles al rechazo social que aumenta día a día en nuestro país. Sin embargo, es con estos inmigrantes con los que es más necesario trabajar de forma personalizada en la elección de los contenidos de la enseñanza / aprendizaje, debido a que son un colectivo que aspira a vivir permanentemente entre nosotros y, para ello, necesitan desarrollar un sinfín de destrezas que les facilite la integración.

Los(as) inmigrantes permanecerán un tiempo determinado, generalmente bastante largo, en nuestro país. Una parte del colectivo se quedará definitivamente entre nosotros. En las zonas más industrializadas, concretamente en las grandes ciudades, se encuentran ya colegios en los que, como en el caso de Madrid, los inmigrantes suponen el 20% de los escolares. En algunos colegios públicos del centro y de la periferia de Madrid es posible encontrar representadas hasta 15 culturas diferentes, entre las que la árabe incorpora el más amplio porcentaje. Es en esta nueva dimensión de la enseñanza del E/LE en la que urge la especialización y formación de profesionales (profesores) para la enseñanza de la lengua. Igualmente, la profesionalización de la dinámica intercultural, en su vertiente pedagógica dirigida a la enseñanza / aprendizaje del E/LE y del español como segunda lengua en el trabajo con los colectivos inmigrantes.

Si bien, por el poco tiempo que lleva produciéndose el fenómeno inmigratorio en nuestro país, no podemos diferenciar los rasgos de 20 culturas, sí podemos conocer elementos

significativos de la cultura personal del(a) estudiante / escolar, en la medida en que incorporemos a los contenidos del aprendizaje, el conocimiento personal y familiar, que el estudiante posee de su sistema sociocultural originario.

En el campo de la escolarización de niños inmigrantes, el modelo europeo de "asimilación" se ha caracterizado por la incorporación de los niños inmigrantes al sistema escolar anfitrión, con plena ignorancia de la cultura y lengua propias de esta población inmigrante. La experiencia y las investigaciones efectuadas sobre esta cuestión demuestran que para los niños inmigrantes es mucho más difícil el éxito escolar, si no se establece alguna conexión emotiva entre la cultura propia y la enseñanza escolar.

Es aquí donde existe una necesidad imperante de trabajo intercultural. En la Comunidad Europea ya se ha reconocido el derecho al estudio en la lengua materna de todos los escolares inmigrantes procedentes del ámbito de la CEE. Pero el derecho a la lengua materna de los demás inmigrantes escolarizados ha quedado sometido a la voluntad y capacidad de cada país. Este manifiesto de buenas intenciones ha quedado, en la mayoría de los países, en eso, en un manifiesto de buenas intenciones. La realidad es que los países receptores consideran que son los países de emigración los que tienen que financiar la enseñanza de lengua materna de sus emigrantes en los países de destino. Ello lleva a una situación a veces peor. Por ejemplo, entre los niños obligados a aprender a leer o a escribir con sistemas pedagógicos completamente dispares. La primera premisa para una educación intercultural es crear un sistema educativo que tenga en cuenta la peculiaridad de bilingüismo y la biculturalidad del colectivo. Esto no es posible en el marco de un sistema escolar etnocéntrico, articulado en torno a unos valores sociales propios e inherentes a la sociedad anfitriona. Consciente de lo utópico de este deseo tengo muchas esperanzas de que, con buena voluntad por parte de los profesores(as), se pueda comenzar con lo que tenemos, esto es, que empecemos con nuestros estudiantes y sus familias, haciendo entrar su cultura en las clases y en los contenidos de la enseñanza. Demos a nuestros hijos(as) a conocer otros pueblos y otras culturas, con el convencimiento de que esto sólo puede enriquecernos a todos(as).

Deseo aprovechar este foro para felicitar a los(as) profesores(as) de compensatoria, y al voluntario en la enseñanza de E/LE que, con mucha intuición y pocos recursos, están trabajando y ayudando al colectivo de inmigrantes.

Desearía terminar esta ponencia con una cita muy adecuada especialmente para el tema de la educación a niños inmigrantes.

"El proyecto de una teoría de la educación es un espléndido ideal y no supone ningún prejuicio, aunque no nos encontremos en condiciones inmediatas de realizarlo. Pero no debemos tomar la idea por quimérica y rechazarla como si fuere un hermoso sueño, cuando aparecen impedimentos para su ejecución."

Kant

BIBLIOGRAFÍA

Tylor, Kroeber, Mallnowsky, White, *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Anagrama

SOBRE EL TEMA:

Cable, núm. 9, abril de 1992. Los artículos de Lourdes Miquel y Neus Sans, así como el de Pedro Benítez Pérez y Audrey A. P. Lavin.

Cuadernos de Pedagogía, núm. 196, especial interculturalidad, Integral, marzo de 1993, Idiomas, núm. 14 primavera 1993.

Raasch, A.; Hüllen, W. y Zapp, F. (1983): *Breiträge zur Landeskunde im Fremdspracheunterricht*, Dlesterweg.

Arndt, H. y Weller, F. R. (1978): *Landeskunde und Fremdspracheunterricht*. Disterweg

Keller, G. (1964): "Kulturkunde und internatl.onale Erziehung im Dienste der Völkerverständigung", en *DNS*, 63, págs. 283-292

- (1968): Grundlegung der Kulturkundlichen Didaktik duch ein sozialpsychologisches Model der Völkerverständigung", en *DNS*, 6, págs. 617-626.

- (1969): "Die Funktion von Stereotypen beim Erkenntnisprozess im kulturkundlichen Unterricht", en *DNS*, 6, pág. 68.

Kamii, C. y De Vries, R. (1991): *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Visor.

Alport, G.W. (1958): *The Nature of Prejudice*, Nueva York, Addison-Wesley.

Piaget, J. (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Viena.

Bericht 99: estudios sobre los resultados obtenidos en Alemania en la educación de inmigrantes. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn.

Sandfuchs, U. (1983): "Umrise einer Interkulturellen Erziehung", en *Grundschule 10/1989*. Boos Nünning, U., Hohmann, M., Reich, H.H.; Wittek, F.: *Aufnahme-unterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht*, Publicaciones Alfa, Oldenbur Verlag Munich.

Kant, I. (1985): "Über Pädagogik (1803)", en I. Kant: *Die Drei Kritiken in ihren Zusammenhang... zusammengefasst von R. Schmidt*, Stuttgart

Juliano, D. (1993): *Educación Intercultural*, Eudema

CREAR Y RECREARSE CON LA LENGUA EN EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA

PONEANCIA PRESENTADA EN 1990

SONSOLES FERNÁNDEZ
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS, MADRID

Recrear" es volver a crear y es gozar con ello. Es seguir, apasionadamente, los caminos de la creación, la fantasía, la ilusión y recrearse en ello, pasarlo bien, sentirse más rico y más libre. Esta recreación, este juego tiene un lugar privilegiado en las palabras, en la lengua que usamos todos los días y es una posibilidad que está al alcance de todos los hablantes de un idioma y de aquellos que se empeñan en aprenderlo, en apropiárselo.

Se trata de un juego, un juego a veces ligero y divertido, a veces profundo y comprometido y a veces casi misterioso y ritual. Este juego, esta posibilidad lúdica que nos brinda la lengua es la que quiero presentar, tratando de justificar por qué desarrollarla en la clase, cuándo y cómo.

MOTIVACIÓN

Cualquiera que lleve consigo una forma de estar en la vida lúdica, creadora y gratuita, a poco que se haya detenido en el lenguaje, está totalmente motivado y metido en el tema. Aquel que tenga que ir más deprisa por la vida y le quede poco tiempo para disfrutar, antes de entrar en el juego, tiene que pararse, buscar sus palabras preferidas y darles vueltas hasta que ellas empiecen a jugar ya reír solas, y le lleven no se sabe a qué recuerdos ya qué experiencias¹⁴. Al menos intente recordar aquellos "barcos que venían de La Habana"

¹⁴ Puede seguirse un proceso de motivación al tema en un trabajo mío, paralelo a éste, "El desarrollo de la función lúdica en la clase", en las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, 1987, ed. por el Ministerio de Cultura.

cargados de seres tan dispares como un león, una luz, un licor, una luna, un liliputiense. todos ellos arrastrados por una sola letra; recuerde también algún chiste, algún trabalenguas, alguna adivinanza y uno o varios poemas. Después, lo que se puede ofrecer en estas líneas, es posible que resulte ya pobre.

LENGUAJE, JUEGO Y PLACER

Desde una perspectiva didáctica, como la nuestra, hay dos temas muy próximos que es necesario delimitar:

- El juego como estrategia activa, dinámica para favorecer el aprendizaje -en cualquier campo-, en este caso, de un idioma extranjero.
- Los recursos de la lengua para generar juego, diversión, placer.

El tema que voy a desarrollar aquí es el segundo. El primero es más amplio, muy rico didácticamente, y para el que existe abundante bibliografía. El segundo es más restringido, y aunque se cruza muchas veces con el primero, intenta el desarrollo de los recursos que nos ofrece el lenguaje para suscitar juego, risa, recreo, creación, goce, diversión, placer. Se trata de desarrollar una función específica de lenguaje, la función placer o función lúdica, y esto no sólo en la lengua materna, sino también en la lengua que se descubre, en la lengua que se intenta adquirir.

Por “función placer” o “función lúdica” de la lengua entiendo, pues, la posibilidad de, a través de la lengua, jugar, reír, sonreír, crear, recrearse, obtener libertad y placer, y no tanto por el qué, por lo que se dice, sino por el poder que tiene el mismo lenguaje de arrastrarnos con su ritmo, de provocarnos con sus combinaciones, de sorprendernos con los diferentes encuentros de las sílabas, de provocar nuestra inteligencia para inventar, crear, de despabilar nuestro humor para captar su juego, de proporcionarnos, por fin, no sólo un instrumento sino toda una experiencia lingüística abierta a todos.

FUNCIONES DEL LENGUAJE

En los estudios sobre las funciones del lenguaje, los teóricos tanto de la lingüística como de la psicología han puesto siempre de relieve las tres funciones primarias, indiscutibles, que con terminologías próximas responden a la referencial, expresiva y conativa, centradas en el referente, el emisor y el receptor, respectivamente. Sobre el resto de las funciones, consideradas secundarias, existe diversidad de opiniones sobre el número y sobre si realmente están fundamentadas o no en los recursos que la lengua posee. No me voy a detener en ese análisis¹⁵. Sólo quiero recordar el esquema ya clásico de la comunicación de R. Jakobson que integra las funciones lingüísticas posibilitadoras del proceso comunicativo. Como es sabido, entre ellas incluye la que él denomina función poética, centrada en el mensaje, y que no asimila sólo a la poesía, como el nombre de poética puede sugerir, sino que más bien abarca lo que aquí venimos llamando función placer o función lúdica. El

¹⁵ Me remito a los estudios clásicos de Bühler, Mallnowsky y Jakobson. Ver bibliografía.

término “función lúdica” lo utiliza F. Ynduráin¹⁶ en el estudio “Para una función lúdica en el lenguaje”, y después de centrarla, como la poética de Jakobson, en el mensaje le pone unos límites muy estrictos; para Ynduráin, la función lúdica no atiende nada o mínimamente a la referencia, es casi puro juego fónico. No me parece oportuno entrar en disquisiciones teóricas entiendo este último punto de vista, pero desde mi enfoque no pongo ese límite, difícil muchas veces de discernir. La llamo “función lúdica” y no “poética” porque es verdad que esta última denominación nos sugiere casi sólo poesía. Yo he interiorizado -no sé a qué lecturas o a qué conversaciones se lo debo- este concepto de función “lúdica” o “placer” del lenguaje, para todo aquello que siendo gratuito nos proporciona una rica experiencia lingüística.

DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN

Este juego de crear y recrearse con la lengua desarrolla la función lúdica de la lengua, que, aunque es verdad que no es primaria, sí posibilita y facilita la comunicación de una manera muy especial. No se transmite algo de forma racional o intelectual como cuando se informa sobre cualquier referente, pero sí se establece la comunicación de una forma más emocional, interna, empática y tal vez más verdadera y profunda, porque se puede llegar a un fondo inconsciente o subconsciente. Esta comunicación, que hace saltar las palabras en juego es, con los alumnos que aprenden una lengua, a veces, primaria, anterior a la racional. Si en un trabajo sobre fonemas, en los primeros cursos sale un poema, por ejemplo, como el de Alberti:

*“Don dondiego no tiene don,
don.
Don dondiego
de nieve y de fuego;
don, don, don,
que no tenéis don [...]”*

no se entiende, pero salta la chispa del sentimiento, de la sonrisa, del humor en los ojos y esa chispa lleva a adivinar, a captar lo que racionalmente no se comprende, esa chispa es una puerta abierta a la comunicación.

Sabemos, además, por experiencia propia y ajena, que la carencia de recursos lingüísticos genera conductas agresivas y depresivas, entre otras. El desarrollo de los recursos lúdicos del idioma, por el contrario, libera, enriquece, rompe agresiones. En último caso, el poder tener o fabricarse una “jitanfuria” para el momento oportuno puede ser una catarsis, “jitanfuria” es el término que Alfonso Reyes¹⁷ pone aliado de “jitanjáfora”, para las creaciones sonoras, sin ningún significado concreto, que tienen la virtualidad de descargar nuestro enfado o nuestra furia. Todos poseemos algunas: A. Reyes recuerda “cunda, cunda, chacunda, cunda”. Cuenta R. Alberti en *La arboleda perdida* (primera parte) cómo se liberaba de aquella fastidiosa doña Concha de su infancia:

Contra aquella fea mujer aplicaba yo mentalmente, siempre que la veía e incluso en los

¹⁶ En *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Rioduero, Madrid, 1974, pp. 215-227.

¹⁷ “Las jitanjáforas” (1929-30), en *La experiencia literaria*, Bruguera, 1986, p. 220.

momentos de papagayear el rosario, un raro trabalenguas, escogido de entre los muchos oídos a mi madre y que hoy mismo sigo comprobando su justeza, la retrataba graciosamente:

*“Doña Dírriga, Dárriga, Dórriga
trompo pitárriga,
tiene unos guantes
de pellejo de zúrriga, zárriga, zórriga
trompa pitárriga
le vienen grandes.”*¹⁸

Entre el lenguaje y el juego hay una relación de placer, de libertad y de creatividad que presta al niño que empieza a hablar un juguete favorito y necesario en su desarrollo, en su socialización y que nos acompaña siempre facilitando la comunicación, haciendo la vida más grata. Juego universal que practicamos los hablantes de a pie, y los más ilustres de nuestros escritores; desde el *Cancionero*, J. del Encina, Gil Vicente, Góngora, Quevedo, Lope de Vega, Valle-Inclán, Mihura, Lorca, Alberti, Cela y un largo etcétera serían algunos de los nombres más conocidos para una deliciosa antología lúdica. Pero no sólo ello, el lenguaje coloquial, el popular, el publicitario hacen un uso constante de este juego. Veamos algunos ejemplos:

*“Piraguamonte, piragua
piragua, jevizanizagua.
Bío, bío,
que mi tambo le tengo en el río”*
Lope de Vega

*“Norito pititón,
del nombre virulí
arrevuelto con la sal,
la sal y el perejil,
perejil don, don,
perejil don, don,
los armas son,
del nombre virulí
del nombre virulón.”*

Anónimo

Del lenguaje popular son los apodos tan expresivos y lúdicos. Recuerdo algunos de los que recogen o reinventan M. Delibes y C. J. Cela. De Delibes: La Uca-Uca, Las Guindillas, El Moñigo, El Undécimo Mandamiento: Cela, sólo en Brihuega (*Viaje a la Alcarria* -primer viaje-), recoge una larga lista: El Portillo, El Capazorras, El Chapitel, El Pincha, El Caganidos, El Monafrita, El Padre Eterno, Chil y Huevo Fraysevino, Pioloco, Mancobolo, Futiqui, Pilatos, etc.

¹⁸ *La arboleda perdida*, Seix Barral, 1975, p. 32.

El lenguaje publicitario está lleno de estos recursos:

"Calvo, claro. A mandar, a manducar Los diez manducamientos..."

"El que sabe, Saba." "Hasta el próximo Saba do."

"Las fotos más radicales de la diputada Cicciolina."

"...que meno que Monix."

(Véanse los anuncios recogidos de la prensa, que presento en el apéndice.)

UNA TAREA DIDÁCTICA

En este apartado intento convencer, o al menos justificar para el que lo necesite, por qué dar entrada a este mundo, a este lenguaje lúdico en el aula. Tal vez para algunos, pocos, no sea una tarea seria propia de una clase; otros, tal vez lo consideren una pérdida de tiempo, porque en su furor nocio-funcionalista han extrapolado hasta límites heterodoxos la "funcionalidad" y se preguntan para qué y cuándo un extranjero necesita estos recursos.

En los apartados anteriores hemos insistido en lo que podría ser la primera razón para desarrollar la función lúdica en el aula: es una función si no primaria, sí vital en la relación comunicativa, y favorece la comunicación de un modo posiblemente más verdadero.

Es ley de todo proceso didáctico preguntarse por las necesidades e intereses del alumno e intentar darles una respuesta. En esta línea mi experiencia reiterada y contrastada con mis colegas es que las necesidades lingüísticas de los alumnos, especialmente si residen en el país cuya lengua aprenden, pronto pasan del nivel de subsistencia y necesitan captar mensajes más variados y estar alertas a las segundas intenciones buenas o guasonas o... lúdicamente expresadas que caracterizan casi todo discurso, desde el coloquial al publicitario o al literario. Pronto, el alumno que vive aquí necesita saber el porqué de la hilaridad que provoca cuando dice inocentemente "Profesor, estás muy bueno", o caen en las múltiples meteduras de pata a las que estamos habituados.

Por supuesto, como en todo el proceso de adquisición de la lengua, la necesidad es primero de comprensión y posteriormente de producción. La mayor parte de las preguntas que traen los alumnos a clase, sobre expresiones que no han entendido, son de tono lúdico. Después, viene la necesidad de expresarse en el nuevo idioma con un sello personal, con su ironía, su humor, su vena loca o poética: poder ser irónico con las palabras apropiadas, sin herir, poder hacer una gracia y que no resulte una desgracia¹⁹.

Por otro lado, las situaciones de comunicación que se crean en clase a través de este tipo de actividades creadoras, desinhibidoras, son más reales que las que se producen con el típico diálogo "en situación" o las de los ejercicios estructurales. En el juego siempre existe laguna de información, el proceso activo de descubrimiento dinamiza a toda la persona y el

¹⁹ En las encuestas que suelo realizar a los alumnos sobre sus necesidades lingüísticas la de expresarse "lúdicamente", es una constante a partir del tercer curso e incluso a finales del segundo (corresponden a nivel medio).

aprendizaje es más eficaz. Además la repetición propia del juego facilita la interiorización y fijación de estructuras de una forma estimulante y creativa.

Una de las consecuencias más interesantes de este tipo de actividades es el captar de un modo casi inconsciente los mecanismos de la lengua, ya que se pone especialmente de manifiesto el aspecto formal del signo, tanto de la expresión como del contenido. Esto se puede comprobar en cualquiera de los tipos de actividades que presento más adelante; por ejemplo, si jugamos con “el prefijo arbitrario” y le ponemos el prefijo a las palabras que habitualmente no lo llevan, además de crear conceptos nuevos, futuristas, inútiles o prácticos, estamos descubriendo uno de los procesos más fecundos en la formación de palabras y captando el valor de cada uno de sus componentes al lado de “hipermercado” puedo tener así “hiperparaguas”, “hipermosquito” o un “desacapuntas”, una “mazapilla” o un “refontanero”, que sería sumamente útil.

Con todo este proceso se provoca además la creación que el mismo sistema de la lengua posibilita y que no se agota en la “norma”, como nos recuerda Coseriu.

Finalmente, aportaremos como justificaciones para esta tarea didáctica la posibilidad de abrir a nuestros alumnos a una experiencia lingüística de las más gratificantes, el suscitar el gusto y preparar para la lectura de textos literarios y el conseguir disfrutar, reír, pasarlo bien.

No se pretende hacer poetas o cómicos, sino sólo mostrar el valor de liberación que puede tener la palabra, como dice Rodari, “no para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo”.

LA FUNCIÓN LÚDICA EN LA PROGRAMACIÓN DE LA CLASE

¿Qué momentos son los adecuados para desarrollar la función lúdica de la lengua? Ya dijimos más arriba que esta función es secundaria y, por tanto, complementarla en el aprendizaje de un idioma. Cuando se va a sacar más provecho de este trabajo va a ser en los niveles avanzados. Pero, y estamos todos convencidos de ello, este elemento lúdico puede y debe estar presente desde el principio. Actividades como la discriminación de los nuevos fonemas y grafemas se presta a múltiples juegos formales: canciones, trabalenguas, pequeños poemas, diferentes tipos de entonación, búsqueda de palabras que empiecen o acaben por el fonema o la letra que se trabaja, combinar sílabas, comparar las onomatopeyas de los diferentes países, las entonaciones, la risa de cada uno, las diferentes pronunciacines de los compañeros y de los españoles de procedencias diversas, crucigramas adecuados, textos con clave, acrósticos. aparte de trabajar y reírse de las múltiples meteduras de pata de cada uno. Algunos ejemplos:

TRABALENGUAS²⁰

*Paco, Peco, chico rico
insultaba como un loco a su tío Federico,
y éste dijo: “Poco a poco*

²⁰ Véase la selección recogida por C. Bravo Villasante en la *Antología de la literatura Infantil española*, tomo 3, pp. 48 y ss.

Paco Peco, poco pico”.

*No me mires que nos miran,
nos miran que nos miramos,
miremos que no nos miren
y cuando no nos miren
nos miraremos,
porque si nos miran
que nos miramos
descubrir pueden
que nos amamos.*

La riqueza en trabalenguas populares es extraordinaria. Otra forma de llegar a ellos es por creación en la misma clase: después de buscar palabras que empiecen con un fonema, o que contengan los fonemas que se trabajan, es fácil inventar con ellos una frase que además tenga alguna gracia.

CANCIONES

Cada profesor suele tener un repertorio de canciones que, además de cumplir su propia función, facilitan la adquisición de algún punto del idioma. Como ejemplo traigo una de Serrat en que hay un uso estilísticamente intencionado de palabras esdrújulas.

*“A usted que corre tras el éxito
ejecutivo de película,
hombre agresivo y enérgico,
con ambiciones políticas*

*A usted que es un hombre práctico
y reside en un piso céntrico,
regando flores de plástico
y pendiente del teléfono.*

*A usted que sabe de números
y consta en más de una nómina,
que ya es todo un energúmeno
con una posición sólida.
No le gustaría...”*

CRUCIGRAMAS

Existen crucigramas con mayor y menor dificultad; el profesor los puede preparar, pero lo mejor es que los preparen los mismos alumnos con matrices sencillas, sólo de verticales o de horizontales; se puede dar, por ejemplo, una palabra clave en vertical, los alumnos se inventan el dibujo y las palabras que lo rellenan, definen cada término y lo pasan a la clase o al compañero para su solución y comprobación.

Superado el primer contacto con la lengua, las posibilidades de desarrollo de la función lúdica se amplían y los recursos se enriquecen progresivamente. (Véanse las listas de actividades posibles que ofrezco más adelante.)

Otro aspecto del cuándo desarrollar esta función tiene que ver con la programación no de los diferentes cursos, sino de cada unidad. Puede adaptarse a las situaciones de comunicación que se abordan en clase, a las funciones programadas y a las estructuras que se estén interiorizando (adivinar, por ejemplo, en quién pensamos -un compañero, un personaje-, con la estructura del condicional "Si fuera pájaro, libro, ciudad, mueble, ¿qué sería?"). Pero también podemos, por qué no, cambiar el aire de la clase, ¡hop!, crear un clima distendido, lúdico, misterioso y empezar a "tirotear", a dejar volar la memoria y la imaginación con una palabra, crear un texto colectivo, jugar a la "boda china", reinventar una canción.

Pueden ser actividades gratuitas, como lo es jugar, pero también como el juego, llevan consigo la socialización y la comunicación y con ellas la interiorización de la nueva lengua.

ESTRATEGIAS CREATIVAS Y LÚDICAS

En relación con lo lúdico, lo poético, lo artístico hay quienes nacen con estrella, con un don o con un "duende". Estos privilegiados lo regalan todo, pero raramente nos enseñan el camino; es algo, consideran, que no se enseña ni se aprende, se lleva dentro.

En el polo opuesto están los que se podían llamar "estrellados", los profesores "ejecutivos" para los que este acercamiento lúdico al lenguaje no tiene lugar. Posiblemente carecen de una verdadera experiencia lingüística y, por tanto, no pueden transmitirla. (Susitar esta experiencia me parece una de las tareas más importantes en la formación de profesores de lengua.)

En medio nos situamos los que ni nacimos con estrella ni estrellados, pero estamos "tocados" por el placer del lenguaje, captamos las posibilidades que tiene y nos empeñamos en buscar las estrategias de lo creativo, "la gramática de la fantasía". A continuación ofrezco una lista de posibles tipos de actividades que pueden favorecer el desarrollo de la función lúdica en nuestros alumnos. Aunque nuestra experiencia sea limitada, sólo con abrir esta puerta damos entrada a personas quizá mejor dotadas que nosotros.

Las actividades que presento a continuación están clasificadas de acuerdo con un criterio formal, criterio que considero válido, ya que, como hemos visto, este "luego" pone especialmente de manifiesto el aspecto formal del lenguaje. Los diferentes apartados favorecen la adquisición de las unidades lingüísticas en las que se centran: 1. Fonemas, entonación y grafemas. 2 y 3. La unidad léxica, forma y contenido, y desarrollo del vocabulario. 4. La frase: orden, elementos necesarios, diferentes tipos de estructuras. 5. El texto y diferentes tipos de textos.

Otras clasificaciones posibles de estos tipos de actividades se pueden centrar alrededor de:

1. La comprensión o la producción.
2. Los diferentes niveles en el aprendizaje.
3. Aplicaciones a las diferentes funciones y situaciones de comunicación.

4. Apoyo en la interiorización de determinadas estructuras.

La situación didáctica más apropiada para este tipo de actividades es la de grupo. Si el grupo clase no es muy grande, puede realizarse colectivamente con el profesor, como animador, solicitador -y algo manipulador-. Algunas tareas necesitan una parte previa o posterior al trabajo colectivo, tarea que puede hacerse personal o en grupo pequeño.

Es muy importante crear el clima, que variará si la tarea es divertida, humorística, poética, etc., pero que deberá ser siempre desinhibidor, provocador de la iniciativa, no autoritario, no evaluador de lo mejor o de lo peor, pero sí incitador para producir más y mejor un clima de libertad donde cada uno pueda expresarse sin miedo al ridículo, y pueda acoger, reír, festejar, apropiarse de las expresiones de sus compañeros, de la clase y las sienta como propias.

TIPOS DE ACTIVIDADES

FONEMAS, ENTONACIÓN, GRAFEMAS

- Captar el valor del juego fónico en anuncios, canciones, títulos, juegos, etc. Realizar diferentes entonaciones de una frase o de un texto.
- Oír, buscar, inventar palabras que empiecen o terminen por la misma letra, la misma sílaba.
- Repetir, inventar frases en las que predominen determinados fonemas o combinación de ellos.
- Trabalenguas (escuchar, repetir, inventar).
- Imitaciones de la forma de hablar, cantar de personajes o de compañeros, de la pronunciación y entonación dialectales.

PALABRA (SIGNIFICANTE)

- Buscar todas las palabras que se pueden formar a partir de las letras contenidas en una primera. Asociarlas rítmicamente.
- Comprobar los Juegos de palabras presentes en anuncios y firmas publicitarias.
- Combinar dos o más palabras elegidas para formar un nuevo producto comercial, un nuevo animal, una ciudad, etc.
- Cortar mecánicamente las palabras y formar nuevas combinaciones, reales o inventadas. Definir las nuevas palabras.
- Utilizar prefijos y sufijos con palabras que no lo llevan ("Prefijo arbitrario" de G. Rodari). Definir el resultado.

- Juegos paranomásicos, charadas y palíndromos.

PALABRA (SIGNIFICADO)

- Captar en anuncios, chistes y situaciones de la vida cotidiana el juego a que dan lugar las palabras polisémicas y sinónimas.
- Repetir o contradecir lo que se dice a través de sinónimos y antónimos.
- Rellenar crucigramas, prepararlos para que los realicen los compañeros.
- "Tirotear": adivinar una palabra a través de preguntas sobre sus características significativas.
- Buscar comparaciones, en juegos y situaciones muy variadas.
- Adivinanzas (comprenderlas e inventarlas)
- Campos asociativos.
- Sugerencias de la memoria a partir de una palabra.

FRASE

- Completar libremente frases hechas, anuncios, versos de una canción o de un poema.
- Binomio fantástico: asociar palabras al azar, con preposiciones, conjunciones, a través de preguntas (¿para qué quiere A un B?, ¿cómo hacer un A con B?, ¿qué le dijo A a B?, etc.).

Posibilidades: N y N, N y Adj., N y V
N con complemento y N, con complemento, etc.

- Componer frases, cada uno una parte, sin conocer la otra o conociéndola. (Se puede practicar con estructuras más o menos complejas.)
- Juego de los disparates, la boda china, el regalo, etc.
- Acrósticos: inventar una frase espontánea a partir de las letras de una palabra.
- Introducir la palabra deseada en una frase; las palabras así introducidas forman una frase conocida que hay que adivinar.

TEXTO

- Completar o distorsionar, o imitar o producir textos:
 - a partir de estructuras existentes o dadas, o
 - libremente
 - cada alumno o grupo una parte, que luego se encadenan, o
 - cada grupo un texto, o toda la clase

- viendo lo que han hecho los demás o sin verlo, etc.

■ Así se puede trabajar sobre textos como:

Noticias.
Anuncios.
Historias.
Cartas.
Dichos y expresiones coloquiales.
Retahílas.
Canciones.
Poemas.
"Jitanjáforas" o "jitanfurias".

Esta clasificación se refiere a algunos de los posibles tipos de actividades. En cada tipo la variedad y gradación de actividades es múltiple. A continuación ofrezco algunos ejemplos como muestra:

■ Captar el valor del juego fónico en anuncios, canciones, títulos, juegos, etc.

La formulación es muy amplia, pero pretende, desde el primer momento, llamar la atención hacia un recurso del idioma fecundo y expresivo, pero al mismo tiempo tan usual que puede pasar inadvertido:

■ El grupo inglés de rock "U2" en español se lee "U dos" y no sugiere nada; sin embargo, en inglés es homófono de "you too", "tú también" y es significativo, creo yo, del mensaje del grupo:

■ Entre los anuncios este juego es frecuente.

"Este verano esté donde esté estaremos con usted."
"Ibiza en bici"

La repetición de los sonidos convierte el anuncio en un eslogan fácil de repetir.

■ La poesía, popular o culta, hace un especial uso de este recurso:

*"¿Por dó pasaré la sierra
gentil serrana, morena?
Tu ru ru ru lá ¿quién la pasará?
Tu ru ru ru ré, yo la pasaré.
[...]
- Tí ri ri ri rí, queda tú aquí.
- Tu ru ru ru rú ¿qué me quieres tú?
- To ro ro ro rá, que yo sola esté"
[...]*

Gil Vicente

*“Estaba la cabra, cabratis,
subida en la peña, peñatis;
vino el lobo, lobatis,
y le dijo a la cabra, cabratis:
- Cabra, cabratis,
baja, bajatis,
de la peña, peñatis.
- No, amigo lobatis
que si bajo, bajatis
me agarras, agarratis,
del galgarranatis.
-Cabra, cabratis,
no voy a agarrarte del galgarranatis,
porque hoy es viernes, viernatis,
y no se puede comer carne, carnatis.
Bajó la cabra, cabratis,
de la peña, peñatis,
y el lobo, lobatis,
le agarró del galgarranatis
- ¡Amigo lobatis!
¿No decías que hoy es viernes, viernatis,
y no se puede comer carne, carnatis?
- Cabra, cabratis,
a necesidatis
no hay peccatis. ”*

Anónimo

(Creo recordar que le he oído cantar esta fábula de terminaciones pseudolatinas, al grupo Mester de Juglaría, con una música mezcla entre letanías y gregoriano que reforzaba el valor expresivo y la moraleja.)

- Realizar diferentes entonaciones de una frase o de un texto.

Los juegos sobre entonación son un buen ejercicio para que de una manera desinhibida, sin miedo al ridículo, se practique este aspecto tan importante en la adquisición de un nuevo idioma. Antes ya hemos sugerido diferentes tipos de imitaciones. El llamar a un compañero, o el repetir la conocida frase de “Juan el Tuerto se ha muerto...” en diferentes tonos y modalidades son también una buena gimnasia de entonación.

- Comprobar los juegos de palabras presentes en anuncios y firmas publicitarias

Tanto para este tipo de actividades, que se refieren al juego formal, como para las que atienden al significado jugando con la polisemia y la homonimia especialmente), me remito a los anuncios recogidos en la prensa, que ofrezco en el apéndice.

- Combinar dos o más palabras elegidas para formar un nuevo producto, un nuevo animal, una ciudad, etc.

“Nestlé y café = Nescafé”, “Eurovisión”, “Benimadrid – Madridorm”, “llavereco”, etc.

■ Paronomasias, nuevas etimologías, nuevas definiciones

Ejemplos del *Diccionario de Coll*: “Galopar: pareja de franceses”, “Almohadón: almohada que ha terminado la carrera o posee título académico”, “jabonés: individuo de raza amarilla maniático del aseo personal”.

■ Adivinanzas

La adivinanza pone en juego, aparte de la imaginación, un trabajo léxico de sinónimos, comparaciones, asociaciones formales entre las palabras, etc. Además de practicar con las existentes, se puede intentar inventarlas siguiendo un sencillo proceso: 1. Extrañamiento. 2. Comparación y metáfora. 3. Redondeamiento de la expresión. Por ejemplo, observamos un cigarro: primero lo miramos como un objeto extraño, nuevo (es un cilindro, blanco por fuera, y por dentro, negro; echa humo); luego buscamos comparaciones (parece un tubo, un lápiz, una chimenea pequeña...). El resultado “¿qué será, un lápiz o una chimenea? Negro por dentro, blanco por fuera”.

FRASE

Los tipos de actividades que se presentan en este apartado se centran en estructuras dadas, en las que se pide imitar el modelo, siguiendo la misma estructura, o rellenar libremente una estructura que se pretende se asimile.

Por ejemplo, siguiendo la misma estructura de una canción o un poema: a partir de la siguiente canción de Ana Belén.

*Sólo le pido a Dios
que la guerra no me sea indiferente
[...]
Sólo le pido a Dios
que el dolor no me sea indiferente,
que la reseca muerte no me encuentre
vacía y sola sin haber hecho lo suficiente.
Sólo le pido a Dios
que lo injusto no me sea indiferente
[...]*

después de entenderla y captarla, o incluso de aprenderla, los alumnos intentan expresar sus deseos, siguiendo de cerca la estructura del poema (y, en este caso, utilizando el subjuntivo).

Con una estructura totalmente canónica como la de las preguntas dónde, cuándo, quién, qué, cómo, por qué, se construyen frases entre seis alumnos (o seis grupos), cada uno contestando a una pregunta. El resultado puede ser más o menos coherente, disparatado o divertido, de acuerdo con el sistema que se siga de ocultar o no lo que ha dicho el alumno anterior. Ejemplo:

Dónde:	en la clase.	Aquí
Cuándo:	durante el verano.	siempre
Quién:	Julio Iglesias	mi corazón
Qué:	se lava los dientes.	canta
Cómo:	tranquilamente.	bajito
Por qué:	porque va a llover.	porque te quiere.

■ El binomio fantástico (G. Rodari) asocia dos palabras, en principio distantes; en vez de con dos se puede complicar con más palabras y con diferentes estructuras. Por ejemplo, podemos asociar “diputado”, “maceta”, “maleta” u otras palabras elegidas al azar de distintas columnas de palabras; posibilidades:

El diputado en la maceta.

Maceta con diputado

¿Por qué habrá puesto el diputado una maceta debajo de la maleta?

¿Para qué quiere un diputado una maceta?

¿Cómo se puede hacer una maceta con una maleta?, etc.

TEXTO

Como en el caso de la frase, también para el texto, para los diferentes tipos de texto es fácil deducir una estructura sencilla que se puede rellenar libremente en trabajo de grupo o personal. Al realizar este ejercicio colectivamente, o poniendo en común los resultados parciales, el trabajo sobre léxico, estructuras sintagmáticas, puntuación, ortografía es especialmente rico. Las modificaciones se hacen entre todos, el profesor puede ir anotando en la pizarra las posibilidades y se negocian las elecciones finales. La participación de todos, además de movilizar los recursos de cada alumno, enriquece el contenido y el resultado final.

Voy a ofrecer, a continuación, el ejemplo que realizamos, aunque demasiado deprisa, en la sesión en la que presenté esta comunicación:

■ A partir de la siguiente estructura se crea, primero, colectivamente, un poema. El tono puede ser lírico, festivo, etc.

- Elige y escribe el nombre de una persona o de una cosa que te guste.
- En el verso siguiente, escribe dónde está.
- En el otro elige dos o tres adjetivos para decir cómo es.
- En otro verso, escribe dos o tres verbos que digan lo que hace.
- En otro, escribe algo que tú piensas sobre ello, una frase corta y bonita.
- Por último, repite el primer verso, igual o con alguna variante²¹.

Si se realiza colectivamente, como ya he apuntado, antes de escribir cada verso se pide la participación de todos; uno o dos alumnos van tomando nota en la pizarra de todo lo que se dice; el resultado que se elija puede ser una combinación de lo que han sugerido varios. Al final se lee y si se desea, se modifica algo

²¹ Tomado de F. Velázquez, *Siempre palabras nuevas*. Nancea, Madrid, 1977, p. 176.

Véase un ejemplo de los muchos que surgieron de un taller. Aquí la palabra elegida fue “viento”.

*Viento
de la tarde, de la noche, del mar,
loco, juguetón, fugitivo,
llegas, te posas y te vas.
¿Me dejas viajar contigo?
Viento, mi loco viento del mar.*

Como se nota, la estructura es muy sencilla y muy rítmica. Con un poco de cuidado de que las palabras no sean demasiado pobres (bonito, interesante, bueno...), ni demasiado rebuscadas, dado que la estructura es muy ligera, y de que se adapten un poco al tono elegido, es asequible poder escribir algo legible, incluso bueno; los alumnos a veces nos sorprenden con hallazgos bellísimos.

¡Ojalá el viento que trae y enreda las palabras pase por nuestra clase, pase por nuestro lado y nos haga jugar, reír, sonreír, nos haga más ricos, más creativos, más libres!

APÉNDICE

ANUNCIOS

Los textos de los anuncios que transcribo a continuación son una muestra del papel que desempeña el aspecto lúdico del lenguaje en la publicidad. Están recogidos en la prensa del verano de 1987.

La SER en forma:

1º SER, 2º también.

Hoy por hoy lo 1º es Hoy por hoy.

SER la 1ª de la Villa. Y, Corte.

SER de Madrid, al cielo.

La SER en forma.

El verano SEAT. Ven a veranear a nuestra costa. Este verano va a ser sonado: Ibiza del Sol, Marbella Playa, Málaga Brisa con radiocasete. Porque los nuevos SEAT de verano tienen tanta marcha como tú.

No le des más vueltos a la radio y disfruta con Radio 16.

En serio, te vas a divertir.

Un hombre solo no puede parar un barco. Mójate con nosotros (Greenpeace).

FIAT. Este verano esté donde esté, estaremos con usted.

Ibiza en bici.

Respete las reglas del fuego.

Sea el primero en tener lo último. La informática. La informática en su mejor forma.

Este verano, en Madrid, Radio Minuto se oye con más frecuencia. (El 8 de agosto, Radio Minuto cambió del 91 al 105 del dial para que oigas música y noticias con más frecuencia.)

La mitad de nicotina, para disfrutar el doble. Nobel el que más sabe.

Las fotos más radicales de la diputada Cicciolina.

RENFE mejora tu tren de vida.

Vamos a 160 km. por ahora.

Suben los coches. Así de seguro que llegará como nuevo. Como su coche.

Viento en popa a toda radio. Cadena COPE.

Con 10 antenas por banda

viento en popa a toda radio

no corta el mar sino vuela

un velero de la Cope...

Madridorm. Benimadrid.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1950): "Fonología expresiva y poesía", en *Archivum*, pp. 179 y ss.
- Bravo Villasante, C. (1973): *Antología de la literatura infantil española* (3 vols.), Madrid, Doncel.
- Caret, M. y Debyser, F. (1978): *Jeu, langage et créativité*, París, Hachette-Larousse.
- Coll, J.L. (1975): *El diccionario de Coll*, Barcelona, Planeta.
- Jakobson, R. (1983): *Lingüística y poesía* (1958), Madrid, Cátedra.
- Lee, W. R. (1965): *Language Teaching Games and Context*, Oxford University Press
- Pellegrin, A. (1986): *Poesía española para niños* (ver especialmente la Introducción), Madrid, Taurus.
- Quenau, R. (1987): *Ejercicios de estilo* (1947), versión de A. Fernández Ferrer. Madrid, Cátedra.
- Recasen, M. (1986): *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona, CEAC.
- Reyes, A. (1986): *La experiencia literaria* (1941), Barcelona, Bruguera (ver el capítulo "Las jitanjáforas", pp. 212 y ss.).
- Rodarc, G. (1979): *Gramática de la fantasía (introducción al arte de inventar historias)*. Madrid, Ed. Reforma de la Escuela
- Weig, F. (1980): *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. París, Hachette,
- Ynduráin Hernández, F. (1974): "Para una función lúdica del lenguaje", en *Doce ensayos sobre el lenguaje*. Madrid, Rioduero, pp. 215-227

APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO: DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZ DE LENGUAS EXTRANJERAS

PONENCIA PRESENTADA EN 1993

MANUEL JIMÉNEZ RAYA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. INTRODUCCIÓN

Podemos asegurar que el aprendizaje de una lengua, quizá más que el de cualquier otra asignatura, requiere un alto grado de autodirección²² del aprendizaje, motivación y actitudes positivas por parte del alumno-aprendiz, en especial, si hablamos de conseguir niveles avanzados de conocimiento de la lengua extranjera en cuestión.

Son muchos los investigadores que abogan por la necesidad de una metodología que otorgue al alumno mayores cotas de responsabilidad en el aprendizaje. Mayor responsabilidad se identifica, a menudo, con mayor autonomía y con mayor grado de motivación intrínseca.

²² Autodirección es un término que se utiliza para hacer referencia a una actitud hacia el aprendizaje, el aprendiz está preparado para asumir la responsabilidad de las diferentes decisiones sobre el aprendizaje pero no es el responsable de la puesta en práctica de las mismas (Dickinson 1987).

Los factores que han contribuido al desarrollo de un mayor grado de autonomía en las diferentes esferas de la vida son principalmente de origen sociopolítico. En los países occidentales, el final de la década de los sesenta trajo consigo una ola de progreso social y político que se manifestó en una mejora de las condiciones de vida. Este progreso contribuyó al desarrollo de un mayor respeto por la individualidad en la sociedad; una mayor libertad económica y política que se plasmó en una mayor autonomía individual a otros niveles tales como el educativo.

En el terreno educativo fue, en especial, en el campo de la educación de adultos donde empezaron a surgir las primeras voces reivindicativas de un mayor grado de autonomía para el aprendiz mediante el desarrollo de aquellas capacidades que permitan al individuo actuar de manera más responsable.

En línea con la evolución de la sociedad, diferentes teóricos de la educación abogaron por la necesidad de mayores cotas de autonomía para el individuo en el ámbito educativo. Entre los diferentes teóricos encontramos a Rogers (1975), quien manifiesta la necesidad de fomentar el desarrollo de la autonomía del individuo de la siguiente forma

“Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse al cambio, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de búsqueda del conocimiento da una base sólida para la seguridad.” (Rogers, 1975: 90)

En una línea parecida, en el libro *Toward a Theory of Instruction*, Bruner considera que el objetivo mínimo de la instrucción debe ser la promoción de la autosuficiencia del aprendiz, pues la presencia del profesor es limitada en el tiempo.

“La instrucción es un estado provisional que tiene como objeto hacer al aprendiz autosuficiente... De no ser así el resultado de la instrucción es la creación de una forma de enseñanza / aprendizaje dependiente de la presencia perpetua del profesor.” (Bruner, 1966:53)

Estos dos teóricos de la educación nos hacen una llamada de atención a los docentes y demás personas implicadas en la educación para que no dejemos a un lado el proceso de aprendizaje y ayudemos al aprendiz a aprender, para que prestemos atención al proceso y al producto, al cómo y al qué del aprendizaje, porque ninguna institución puede suministrar a sus alumnos todo el conocimiento y todas las destrezas que éstos necesitarán en el futuro en su vida profesional. La aceptación de las ideas de Rogers y Bruner implica un cambio radical de actitud frente a los conceptos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose el segundo en el eje central de la actividad educativa, porque el desarrollo de la capacidad de aprender es la única manera de garantizar al individuo el éxito en su carrera profesional y el acceso al conocimiento.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras no es difícil encontrar manifestaciones que también reivindican la necesidad de potenciar las capacidades del individuo para así permitirle desarrollar mayores cotas de autonomía. Allwright es uno de los investigadores que se manifiestan en este sentido al escribir:

“La enseñanza de lenguas que no afronte el problema de la preparación del aprendiz para el trabajo independiente es simplemente una lamentable pérdida de tiempo, no importa cualquier otra cosa que se haga bien en el aula.” (Allwright, 1979:114)

Quizá, las palabras de Allwright sean algo tendenciosas y tajantes, pero nos alertan sobre uno de los objetivos que debiera perseguir la educación en la sociedad actual y del peligro que ya apuntaba Bruner (1966) de crear alumnos dependientes de la presencia perpetua del profesor. Otro autor que nos advierte de la necesidad de promover la autonomía del aprendizaje es Dickinson (1987) cuando asegura que con adolescentes es necesario y posible desarrollar la autodirección del aprendizaje durante el período de escolarización.

Por otro lado, durante los últimos años numerosas investigaciones demuestran que lo que supuestamente se enseña por parte de los profesores no es necesariamente lo que los alumnos aprenden (Nunan, 1988). Las formas de procesar conocimientos implícitas en las formas de presentarlos ante los alumnos por parte de los profesores no coinciden necesariamente con aquellas de todos los alumnos, por lo que sólo algunos consiguen adquirir o procesar la información que se les proporciona, con el consiguiente fracaso de todos los demás (Jiménez Raya y Martínez López, 1993).

Según Evans (1988), la parte de aprendizaje del proceso no es tenida en cuenta en forma alguna en el diseño de la política educativa, currículo, preparación del profesorado, y ni siquiera en el acto de enseñar. En esta línea de argumentación es posible mantener que, en general, los profesores no acomodamos nuestra planificación al modo en que los alumnos manejan los contenidos del currículo, sino más bien hacia la secuenciación de dichos contenidos. En general, los profesores parece que nos preocupamos más por los aspectos técnicos de la transmisión de información que por la interpretación que de dichos contenidos hacen los alumnos. Parece que el énfasis de la instrucción es el conocimiento y no el proceso que facilita la adquisición de éste. A menudo, decimos a nuestros alumnos qué deben de aprender, pero no les decimos cómo lo deben de aprender. Un individuo necesita estrategias metacognitivas y cognitivas para gobernar y seleccionar su conducta, para concentrarse en la actividad de aprendizaje organizando el almacenamiento y recuperación de información. La utilización de estrategias de aprendizaje es el método más eficaz para convertirse en un aprendiz con éxito. Con frecuencia se afirma que el uso de estrategias de aprendizaje facilita el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. De hecho, podemos decir que aprender a aprender y autonomía del aprendizaje son dos movimientos pedagógicos que caminan paralelos, los objetivos que ambos movimientos de la didáctica persiguen son los mismos, pues el desarrollo de la autonomía pasa necesariamente por aprender a aprender y el aprender a aprender conduce al desarrollo de la autonomía.

2. RESPONSABILIDAD, MOTIVACIÓN Y AUTONOMÍA

Son éstos, tres conceptos inseparables, pues el desarrollo de la autonomía del aprendizaje implica necesariamente una responsabilidad compartida entre profesor y alumno. La asunción de responsabilidad por parte del aprendiz, que promueve los enfoques centrados en el alumno, en su propio aprendizaje, a su vez, implica un alto grado de motivación y presupone que el aprendiz posee las destrezas y capacidades necesarias para utilizar activamente las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas que van a facilitar la autogestión del aprendizaje adecuadamente. En caso de sospechar que el aprendiz no posee dichas destrezas, el profesor tendrá que preparar un programa de intervención que capacite al alumno en el uso de las mismas. El programa ha de estar especialmente diseñado para la preparación del alumno en la metodología que se va a emplear.

En cuanto a la motivación, una contribución importante de la misma ha de ser la de ayudar al desarrollo y mantenimiento de una concepción positiva del sujeto como aprendiz, además de contribuir al desarrollo de percepciones de autoeficacia y control personal que subyacen a la capacidad de modificar las actitudes negativas hacia el aprendizaje.

Allwright (1979) sugiere la necesidad de que el profesor comparta cierta responsabilidad con el aprendiz en la determinación de objetivos, decisiones sobre materiales, evaluación, etc. Allwright entiende por enseñanza responsable, pues, aquella en la que el profesor comparte las tareas con el aprendiz. Por su parte, Holec (1985) dice que la responsabilidad puede ser considerada como algo estático, un producto acabado. Una vez alcanzado este estado, el aprendiz es responsable de la definición de todos y cada uno de los aspectos del aprendizaje. La aceptación de tal responsabilidad significa que el aprendiz tendrá que determinar en cada una de las operaciones la naturaleza de la decisión y tomar dicha decisión, pero para que esto pueda ocurrir es necesario que:

- El aprendiz sepa cómo tomar las diferentes decisiones.
- Exista una estructura de aprendizaje en la que el control sobre el mismo pueda ser ejercido por el aprendiz

Aunque la responsabilidad sea considerada como algo estático, la aceptación de la responsabilidad del aprendizaje debe de ser algo progresivo y gradual, un proceso de traspaso de parcelas de poder a medida que el alumno va estando capacitado para asumir la responsabilidad en aquellas parcelas que va transfiriendo el profesor. La autonomía del aprendizaje es una capacidad que se adquiere progresivamente, un proceso dinámico que diferentes investigadores identifican con el desarrollo de la motivación intrínseca -u orientación hacia el aprendizaje en el aula y el dominio de la información- y el éxito en el aprendizaje. Si a un aprendiz se le permite y se le da la posibilidad de crear lengua sobre la base de sus motivos personales para conseguir competencia y autonomía, sin lugar a dudas, dicho aprendiz tendrá más oportunidad de éxito que si se convierte en un aprendiz dependiente de recompensas externas para el desarrollo de su motivación.

En esta misma línea, Brown (1990) insiste en el desarrollo de la motivación que se deriva del ejercicio de la autonomía mediante el uso de estrategias de aprendizaje.

“¿Qué podría ser más intrínsecamente motivador para los estudiantes que desarrollar su propia autonomía mediante la utilización de numerosas estrategias de aprendizaje? La L2 se convierte en su lengua, y el simple hecho de comunicar algo en la lengua es su propia recompensa” (Brown, 1990: 389).

La autonomía del aprendizaje o el aprendizaje individualizado favorecen el desarrollo de un sentido de responsabilidad personal que facilita la atribución de esfuerzos y el uso de estrategias de aprendizaje.

La autonomía del aprendizaje promueve, por tanto, el desarrollo de la motivación intrínseca porque:

- Permite al alumno desarrollar sus propias ideas libremente.
- Persigue ayudar al alumno a descubrir las estrategias de aprendizaje más eficaces.
- Fomenta el desarrollo de la creatividad y responsabilidad.
- Respeta la pluralidad de estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje.

Los efectos de la responsabilidad compartida son especialmente perceptibles, según Knowles (1975), en el aprendiz. Knowles (1975) distingue entre aprendices PROACTIVOS, aquellos que asumen la iniciativa en el aprendizaje, y aprendices REACTIVOS, aquellos que se sientan pasivamente a los pies del profesor esperando el suministro de información. Knowles (1975) afirma que las diferencias entre un tipo y otro de alumnos consiste en que los primeros aprenden más y retienen la información aprendida durante más tiempo que los segundos.

Hasta ahora al hablar de responsabilidad nos hemos cuidado de incluir el adjetivo "compartida", varios autores han advertido sobre el peligro que entraña entender la autonomía del aprendizaje como una dejación de las funciones tradicionales del profesor (O'Neill, 1991). Otro de los autores que se manifiesta en este sentido es Dickinson (1987) al indicar que la autonomía es un fin último QUE CONSTITUYE UNA ESPECIE DE NIRVANA QUE SE CONSIGUE MEDIANTE LA LUCHA Y EL ESFUERZO (Dickinson, 1987:2). Creemos junto con Dickinson, pues, que no es posible que un aprendiz pueda conseguir la autonomía por el simple hecho de que el profesor le diga que tiene que convertirse en un aprendiz autónomo. Tampoco es posible conseguir la autonomía del aprendizaje descuidando el trabajo convencional en el aula; de estas formas sólo se puede conseguir el fracaso y la frustración. La autonomía del aprendizaje es algo que se obtiene lentamente mediante el esfuerzo conjunto de profesor y aprendices, mediante el entrenamiento cognitivo y preparación consciente por parte de ambos: profesor y aprendiz.

No debemos olvidar la importancia de estas palabras de Dickinson, y debemos tenerlas siempre muy presentes a la hora de tomar las diferentes decisiones relativas al aprendizaje. El trabajo autónomo requiere una concienzuda preparación en el desarrollo de estrategias y en el cambio o reconducción de ciertas actitudes hacia los diferentes elementos de la actividad de aprender y enseñar, porque la adquisición de la capacidad de aprender es una condición indispensable para el desarrollo de la autonomía.

La noción de autonomía combina dos metas diferentes, puesto que hace referencia a dos ideas convergentes:

- El alumno trabaja de forma independiente del profesor, autodirige su aprendizaje.
- El alumno sabe cómo aprender, sabe tomar decisiones sobre su aprendizaje.

Luego el papel principal que de este análisis del concepto de autonomía se deriva es el del profesor como ayudante y facilitador del aprendizaje. Como facilitador del aprendizaje, el profesor debe ayudar a los aprendices a:

- entender qué es el lenguaje y para qué sirve,
- comprender qué es el aprendizaje de una lengua, y
- unir y asimilar los dos elementos anteriores, en definitiva, ayudar al alumno a aprender a aprender.

En un marco de autonomía, el profesor no es la principal fuente de conocimiento que da origen a las diferentes actividades, sino que es un miembro más de la comunidad que ayuda al alumno a conocerse a sí mismo y a construir el progreso en el conocimiento de la lengua. Es un miembro que le asesora y utiliza su mayor grado de conocimiento sobre la lengua y el

proceso de aprendizaje para asesorar al alumno y:

- crear el ambiente necesario para que el aprendizaje autónomo pueda desarrollarse,
- despertar en el alumno la necesidad de aprender,
- poner a disposición de los aprendices una amplia gama de recursos para el aprendizaje.

El proceso de adquisición de la autonomía hay que verlo como un continuum que evoluciona del control absoluto del profesor sobre la actividad de aprender / enseñar al control absoluto por parte del aprendiz. Aprendizaje autónomo significa disposición y capacidad de actuar responsablemente, es un proceso que puede ser iniciado por el sujeto en cuestión o por el profesor y un desarrollo permanente del individuo. La actuación responsable es posible si se ha desarrollado una consciencia del proceso de aprendizaje y se controlan las emociones. Un programa de aprendizaje / enseñanza autónomo se fundamenta en la consciencia del aprendiz de lo que quiere aprender y cómo va a conseguir dicho aprendizaje.

Volviendo al profesor ya la autonomía, es necesario aclarar cuál es el tipo de intervención que se espera de éste. Según Holec (1985), no es posible traspasar al desarrollo del aprendizaje autónomo las funciones tradicionales desempeñadas por el profesor en el aula, por lo que la función que le queda es la de apoyo. Además, según Barnes (1976), el aprendizaje en el aula no es sólo cuestión de que el profesor transmita lo que sabe, ya que el aprendizaje implica una reinterpretación constante por parte del alumno. Según este autor, el aprendizaje en el aula se puede entender mejor si lo consideramos como una interacción entre los significados del profesor y los de sus alumnos, de manera que lo que estos últimos obtienen del mismo es, en parte, común a todos y, en parte, único y exclusivo a cada alumno.

Toda la información que nos llega y que adquirimos no es simplemente añadida a lo que ya conocemos, sino que utilizamos lo que sabemos para interpretar la nueva información y modificar los esquemas de conocimiento estableciendo nuevas conexiones y relaciones (Ausubel, 1968). Diferentes estudios han demostrado y confirmado lo que apunta Barnes (1976), que el alumno, a pesar de que normalmente apenas se le dé oportunidad de intervenir en el proceso de enseñanza / aprendizaje, siempre pone orden en los nuevos conocimientos y capacidades con los que se enfrenta en la clase y lo que es más, éste no se contenta con sólo imponer su plan de contenidos sobre la programación del profesor consciente o inconscientemente (Corder, 1981), sino que además impone sus estrategias y sus estilos de aprendizaje favoritos sobre la metodología (Wenden y Rubin, 1987). Lo que nos demuestra que lo importante en la clase es el proceso de enseñanza / aprendizaje y las variables que intervienen en el mismo, en especial la variable aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la contribución del profesor no se puede determinar por adelantado de forma exhaustiva, pero sí podemos identificar, según Holec (1985), dos niveles en los que el profesor debe suministrar el apoyo necesario.

- A nivel TÉCNICO, que consistiría en enseñar al alumno a aprender con todo lo que implica.
- A nivel PSICOSOCIAL, el profesor anima y estimula al aprendiz, promueve el desarrollo de la confianza en sí mismo.

En una misma línea, pero desde la perspectiva del aprendiz, Dickinson y Carver (1980) identifican tres áreas en las que los alumnos necesitan preparación para la autonomía:

- **METODOLÓGICA.** Incluye el aprendizaje de ciertos aspectos del metalenguaje y técnicas de aprendizaje de una lengua extranjera, por ejemplo, desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- **PSICOLÓGICA.** El alumno necesita sentirse capaz de trabajar autónomamente, por lo que hay que estimular el desarrollo de la confianza en sí mismo y reconducir ciertas actitudes que pueden ser negativas para la adquisición de la autonomía, facilitar el desarrollo de la motivación, así como promover el desarrollo de la metacognición.
- **PRÁCTICA EN AUTONOMÍA.** El alumno necesita práctica en el trabajo autónomo, práctica que va a incluir la selección de objetivos, decisiones sobre el material, etc. En definitiva, el discente debe aprender a hacer por sí mismo lo que normalmente los profesores hacemos en clase por él. Los esfuerzos del profesor por ayudarles a mejorar su conocimiento de la lengua deben completarse con un esfuerzo sistemático que les ayude a mejorar sus estrategias de aprendizaje integrando el entrenamiento con la enseñanza de la lengua para que de este modo el alumno pueda alcanzar la autonomía del aprendizaje.

A modo de conclusión preliminar podemos mantener que los principios básicos subyacentes al aprendizaje autónomo son:

- Autonomía no implica aprender sin profesor.
- Autonomía implica individualización de la enseñanza.
- Corresponsabilidad de las áreas de aprendizaje (planificación, ejecución y evaluación).
- El aprendiz actúa independientemente y en colaboración con otros.
- El profesor favorece la reflexión crítica que permite el desarrollo del aprendiz.
- Negociación y transferencia de responsabilidades, no dejación de las mismas.
- El éxito de cualquier intento está supeditado a la creación de una atmósfera de aprendizaje positiva mediante el desarrollo de la autoestima y demás capacidades del alumno.

3. DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DEL APRENDIZAJE

Sin lugar a dudas existen diferentes formas de desarrollar la autonomía del aprendizaje²³. En el contexto en el que se ha desarrollado mi experiencia, la forma más aconsejable y viable parece ser la que presentamos a continuación. No obstante, tenemos que admitir la existencia de otras formas muy válidas de facilitar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, aunque no todas las formas son igualmente válidas en todas las circunstancias y contextos. Existen, pues, diferentes técnicas de trabajo que favorecen el desarrollo de la autonomía del aprendiz tomando como base la experiencia que nos concierne, las actividades que proponemos para el desarrollo de la autonomía son las siguientes: entrenamiento cognitivo, trabajo por proyectos / tareas, lecturas graduadas, diario, monitor de errores, actividades de comprensión oral y estudio de la gramática.

Antes de pasar a describir las diferentes actividades utilizadas para promover el desarrollo

²³ Véase Dickinson (1987).

de la autonomía del aprendizaje, es necesario referirnos a la negociación como factor clave determinante del éxito o del fracaso en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje, Negociación sobre el número de trabajos, número de libros, número de unidades de gramática que se iban a estudiar, peso específico de cada actividad en la evaluación, fechas, etc. Para que la negociación pueda llevarse a cabo con éxito es indispensable el entrenamiento cognitivo.

3.1. Organización de la clase

La clase se organizó en grupos de cuatro o cinco alumnos desde el comienzo de curso. Con excepción de las lecturas graduadas, el monitor de errores y el diario de clase, el resto de las actividades se realizaron en grupo. Las actividades de entrenamiento se efectuaban primero en grupo y a continuación se informaba a la clase de las conclusiones a las que había llegado el grupo, Los proyectos se realizaban en grupo, las unidades de gramática también se seleccionaban para todo el grupo.

La organización de la clase en grupos posibilita el trabajo cooperativo y contribuye a crear un clima relajado en la misma. También ayuda a aumentar las oportunidades de interacción en el aula contribuyendo en consecuencia a la mejora de la capacidad de producción oral de los aprendices.

La organización de la clase en grupos permite crear un ambiente en el que los alumnos pueden comprender, y se ofrece un contexto que facilita la interacción en el que se puede negociar el significado.

3.2. Entrenamiento cognitivo

Podemos mantener que el entrenamiento cognitivo es una corriente pedagógica que propugna, en primer lugar, el desarrollo de conocimiento sobre el proceso de aprendizaje, y sobre uno mismo como aprendiz; en segundo lugar, pretende favorecer la planificación del aprendizaje; y en tercer lugar, ayudar a descubrir y, a continuación, utilizar de manera adecuada las estrategias de aprendizaje preferidas para conseguir los objetivos propuestos. Al igual que Dickinson (1987) podríamos mantener, que aprender sobre un tema nuevo, sobre una destreza cognitiva compleja como pueda ser una lengua extranjera, es, en esencia, cuestión de desarrollo de conocimiento metacognitivo sobre el mismo (Jiménez Raya, 1993).

La mayor parte de los alumnos desconocen el aprendizaje de una lengua como proceso, creen que es semejante a otras asignaturas del currículo. El conocimiento sobre el proceso de aprendizaje parece que se puede conseguir básicamente mediante la reflexión constante, en la que se intentan hacer explícitos los pasos seguidos en la ejecución de una tarea cognitiva.

La reflexión es un medio para generalizar, a partir de nuestras observaciones de cómo las cosas suceden bajo condiciones variables. El reflexionar le permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso, una idea o una solución a un determinado problema desde la perspectiva de espectador. El distanciamiento que se produce en la reflexión le

permite el aprendiz detectar aquellas áreas en las que experimenta una especial dificultad. La identificación de las áreas particularmente conflictivas le va a permitir emprender las acciones necesarias encaminadas a la búsqueda de soluciones. La reflexión también brinda al aprendiz la oportunidad de adquirir mayor grado de consciencia de los éxitos experimentados en el aprendizaje, esta identificación de éxitos va a contribuir, a su vez, de manera decisiva al desarrollo de la motivación. La reflexión es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición y el conocimiento de otras formas de enfrentarse a una misma tarea.

El segundo elemento que identificábamos en la definición de “entrenamiento cognitivo” era la planificación del aprendizaje. Asumir la responsabilidad del aprendizaje significa que el alumno tendrá que definir y tomar decisiones -o al menos participar en la toma de las mismas- relativas a los diferentes aspectos de la planificación de su aprendizaje tales como objetivos, selección de contenidos, organización de los mismos, evaluación del proceso y del producto, entre otras. El profesor debe ayudar al alumno en la toma de decisiones informando a éste de lo que dicha decisión conlleva y significa.

En tercer lugar, dijimos que “entrenamiento cognitivo” implicaba descubrir las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada tarea y a cada alumno como aprendiz. Lamentablemente, muchos alumnos y profesores no son conscientes del gran potencial de las estrategias de aprendizaje para facilitar el mismo. Conseguir que el alumno descubra cuáles son las estrategias de aprendizaje más adecuadas para él, es una tarea que sólo se puede lograr mediante una instrucción INFORMADA E INTEGRADA (Campione, Brown y Ferrada, 1982), es decir, aquélla en la que el aprendizaje de la lengua extranjera, y de las diferentes estrategias, se hace simultáneamente, y en la que el profesor propone una serie de actividades e informa al alumno por qué una determinada estrategia puede ser útil y para qué, además de facilitar información de cómo y cuándo utilizar dicha estrategia. Si el alumno es consciente del propósito de una actividad, y de la utilidad de una estrategia determinada, éste podrá llegar a utilizar la estrategia o estrategias en cuestión en tareas análogas. De esta manera, practicando las actividades propuestas por el profesor, poniendo en práctica las estrategias de otras experiencias de aprendizaje, y mediante la información que obtiene de la reflexión, el alumno podrá descubrir cuáles son las estrategias más adecuadas para él.

Por último, dijimos que el aprendizaje de una nueva destreza cognitiva compleja (una lengua extranjera) era, en gran medida, cuestión de desarrollo de metaconocimiento sobre la misma. Según Wenden (1987), el metaconocimiento, o lo que es lo mismo, el conocimiento sobre la cognición, hace referencia a la serie de hechos que los aprendices adquieren sobre sus procesos cognitivos al aplicarlos para obtener conocimiento y adquirir destrezas en situaciones diversas.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el éxito de cualquier intento de enseñar al alumno a aprender va a depender, en gran medida, de la importancia y el énfasis que se pongan en las actividades metacognitivas, en especial en un programa que pretenda desarrollar la capacidad de trabajo autónomo. Un alumno sin conocimiento metacognitivo es un alumno sin horizonte. El conocimiento metacognitivo permite al alumno controlar, dirigir y valorar críticamente su propio proceso de aprendizaje.

En consecuencia, desde la óptica del aprender metacognitivo, el profesor debe ayudar a los

alumnos a:

- Constatar lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, o lo que es lo mismo, a desarrollar un metaconocimiento sobre ellos mismos como aprendices.
- Hacer explícitos los objetivos a conseguir.
- Adquirir estrategias metacognitivas, cognitivas, socioafectivas y de comunicación.

Las actividades de entrenamiento utilizadas con los alumnos pretendían cubrir diferentes áreas del aprendizaje de una lengua extranjera; así encontramos actividades de reflexión sobre el aprendizaje, actividades de dinámica de grupo, actividades sobre el aprendizaje de vocabulario, uso y manejo de diccionarios y libros de gramática, organización del material, actividades sobre las cuatro destrezas lingüísticas en las que se les da pregunta sobre su metaconocimiento y se les informa de la naturaleza de las mismas y estrategias de aprendizaje más relevantes, cuestionarlos sobre estrategias, hábitos de aprendizaje y estilos cognitivos²⁴.

3.3. El diario del aprendiz

El diario es una forma de autobiografía de un sujeto como aprendiz que le permite registrar sus pensamientos, sentimientos, logros, problemas, así como las impresiones sobre el profesor, la metodología y demás aspectos que puedan ser relevantes en el proceso de aprendizaje mediante el uso de la reflexión retrospectiva (Jiménez Raya, 1993). El alumno al escribir el diario se convierte en observador y participante en la investigación de su proceso de aprendizaje, lo que le permite descubrirse y conocerse a sí mismo como aprendiz.

El diario es un eficaz elemento de entrenamiento que permite al aprendiz hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje y analizar aquellas conductas propuestas en las diferentes actividades de entrenamiento y de aprendizaje, así como desarrollar otras nuevas.

En el diario, el aprendiz gana conciencia al intentar articular sus pensamientos sobre el proceso de aprendizaje porque se ve forzado a prestar atención consciente a lo que sabe o cree saber sobre su aprendizaje y a aquellas conductas que ha empleado para facilitar la tarea de aprendizaje. Según Prawat (1989), la capacidad para acceder a estrategias relevantes en situaciones nuevas de aprendizaje se relaciona con la cantidad de conciencia reflexiva²⁵. La conciencia reflexiva se relaciona, a su vez, con el control ejecutivo²⁶.

Los diarios son, además, instrumentos de gran importancia tanto para el profesor como para los alumnos, porque contribuyen al establecimiento y mantenimiento de una relación estrecha entre el profesor y el aprendiz proporcionando información inmediata y de primera mano de todo el proceso de aprendizaje a ambos participantes de la actividad educativa. El

²⁴ Véase apéndice I.

²⁵ Para Prawat conciencia reflexiva es, en cierto modo, sinónimo de metacognición.

²⁶ El control ejecutivo es el encargado de la regulación de la cognición. La función de regulación se efectúa mediante las estrategias metacognitivas.

diario es especialmente válido e indispensable en un programa de autonomía del aprendizaje en el que el aprendiz es responsable de la planificación y toma de decisiones, pues mantiene al profesor informado de las actividades realizadas por los diferentes aprendices.

El diario es, pues, una experiencia macrocognitiva para facilitar el aprender a aprender, que si es completado con otros elementos y actividades de entrenamiento, se convierte en un poderoso elemento para el desarrollo de la metacognición, y estrategias, favoreciendo también el desarrollo de la autonomía del aprendizaje que, a la vez, favorece el incremento de la motivación intrínseca y de actitudes positivas hacia el aprendizaje, hacia la materia, el profesor, y, sobre todo, hacia uno mismo como aprendiz contribuyendo al desarrollo personal y académico.

En el apartado 3.1. identificábamos cuatro aspectos que se derivan de la definición de aprender a aprender, a saber:

- La reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- La planificación del aprendizaje.
- Las estrategias de aprendizaje.
- La metacognición.

Si concebimos el diario como un instrumento para facilitar el aprender a aprender, éste tendrá, pues, que permitir al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje y las diversas circunstancias que lo rodean, planificar el mismo y contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje y metacognición.

Otro aspecto de gran importancia del diario de clase es la contribución del mismo al desarrollo del sistema aproximativo de interlengua mediante la práctica diaria a la que da lugar. La escritura de un diario creativo obliga a poner en práctica todo el conocimiento que de la lengua se tiene ya recurrir al uso de recursos tales como diccionarios y gramática para poder plasmar lo que se desea decir.

3.4. La gramática

El papel que la gramática juega en el aprendizaje de una lengua extranjera ha suscitado y sigue suscitando una amplia polémica que va desde los detractores, como pueda ser Krashen (1981, 1982), hasta los defensores como Bialystok (1978), quien encuentra un papel en el aprendizaje para el conocimiento explícito. Otros defensores de la enseñanza de la gramática son Rutherford (1987), Ur (1988) y Sharwood-Smith (1988). Ur (1988), por ejemplo, argumenta a favor de la enseñanza explícita en la creencia de que el aprendizaje de rasgos individuales de la lengua, ya sean fonológicos, léxicos o gramaticales, es un medio eficaz en el desarrollo de la capacidad de comunicación. En esta línea, se manifiestan Harley y Swain (1984) al afirmar que el simple suministro de *input* comprensible al alumno, aunque claramente necesario, no es por sí solo suficiente, por lo que recomiendan un mayor suministro de información formal que le permita al alumno observar los contrastes formales

y semánticos de la lengua.

Por su parte, Rutherford (1987) rechaza de manera explícita las creencias tradicionales que aseguraban que la lengua se componía de entidades discretas y que el aprendizaje de una segunda lengua consistía en la acumulación gradual de dichas entidades. Rutherford también rechaza la posibilidad de enseñar reglas gramaticales de forma directa, lo que le lleva a considerar que las actividades de clase deben ser básicamente inductivas. Estas actividades facilitan el proceso de aprendizaje mediante el suministro de información sobre cuya base los alumnos forman y verifican hipótesis²⁷. Para Rutherford, la gramática es un medio y no un fin. Además si, como decíamos anteriormente, el principal objetivo es que el alumno progrese en la adquisición de la competencia comunicativa, un componente básico de la misma es la competencia gramatical.

En la experiencia que estamos describiendo, los alumnos seleccionaban las unidades de gramática que deseaban estudiar teniendo en cuenta los errores más comunes y las necesidades que demandaban los proyectos, el diario y demás actividades de las que se componía el curso. A final de curso los alumnos habían estudiado cuarenta y ocho unidades del libro de gramática *English Grammar in Use*. Cada grupo elegía las unidades de gramática que creía más convenientes y justificaba dicha elección debidamente ante el profesor, quien aceptaba o intentaba renegociar con ellos la supresión de algunas e inclusión de otras, si se consideraba que las unidades que se habían elegido no respondían a las necesidades del grupo, pero en ningún caso se imponía el estudio de unidad alguna.

3.5. El trabajo por proyectos (*)

Durante la mayor parte del curso los alumnos trabajaron en la realización de proyectos. El proyecto es una experiencia creativa basada en los intereses de los aprendices que forma, según Candlin y Murphy (1987), un currículo en miniatura. El trabajo por proyectos se centra en el proceso, el contenido y el producto. Un proyecto destaca también por su globalidad e integración de aspectos lingüísticos, cognitivos y afectivos (Ribé, 1989).

La enseñanza por proyectos permite también la integración natural de las cuatro destrezas y es, por definición, un trabajo centrado en el propio alumno. Podemos, pues, decir que un proyecto es el desarrollo de una experiencia centrada en el alumno y su entorno, que es una experiencia creativa y enriquecedora basada en los propios intereses de los discentes.

En el modelo tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras se dejaba poco marco de acción al alumno. Los contenidos eran planificados desde arriba por las autoridades educativas y por los lingüistas: estos contenidos se plasmaban en unos materiales, el responsable de su implementación era el profesor, con lo que el alumno se convertía en un mero receptor. En este tipo de enseñanza difícilmente se tenían en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, o sus diferentes ritmos de aprendizaje y estilos cognitivos, lo

²⁷ Faerch y Kasper (1985) mantienen que en el aprendizaje de una lengua destacan dos procesos básicos el establecimiento de conocimiento intralingual y su automatización. Desde un punto de vista cognitivo, el establecimiento de conocimiento intralingual conlleva los procesos de formación y verificación de hipótesis. Para la formación de hipótesis el alumno utiliza el conocimiento lingüístico previo, la inducción, o una combinación de ambos.

(*) Algunos autores hablan de "enseñanza mediante tareas".

que con frecuencia daba lugar a una disparidad entre lo que el profesor pretendía como resultado de una tarea y lo que los alumnos realmente interpretaban u obtenían de la misma.

A diferencia de otros modelos de diseños curriculares, los modelos procesuales (como es el caso de un diseño basado en el trabajo por proyectos) concentran su interés en el cómo se desarrolla un proceso de enseñanza / aprendizaje más que en la simple provisión de un programa de conocimientos de lengua como materia sobre la que o con la que trabajar. Los diseños procesuales son básicamente planes de trabajo de clase que proporcionan un puente entre contenidos y metodología y ofrecen un instrumento en virtud del cual el programa de un grupo puede hacerse más accesible a cada uno de los estudiantes a quien va dirigido.

Los currículos procesuales se centran en tres procesos (Breen, 1990):

- Comunicación.
- Aprendizaje.
- La actividad social intencionada consistente en enseñar y aprender en el aula.

Breen asegura que un currículo procesual es un programa que se centra en las decisiones que hay que tomar y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua. Este paradigma asume, por tanto, que la actividad social que se produce en el aula será, a su vez, el medio a través del cual se pueden lograr la comunicación y el aprendizaje.

Un currículo procesual tiene como principal objetivo el proporcionar unos medios en virtud de los cuales los contenidos pueden ser relacionados con el método de desarrollar tales contenidos en el aula. Además, tiene la virtud de poder hacer frente con éxito a cuantos cambios se produzcan en el proceso de enseñanza / aprendizaje en el aula, cambios relacionados con necesidades, problemas y características específicas de un grupo concreto de alumnos, cambio en los conocimientos y destrezas experimentados por los propios alumnos durante el proceso de aprendizaje de la lengua. Un currículo procesual parte, pues, del reconocimiento del hecho de que profesores y alumnos se ven involucrados en un proceso muy complejo que requiere la reinterpretación y la recreación de cualquier programa, por bueno que sea, si es que realmente se quiere llevar adelante de forma razonable.

Un currículo procesual persigue el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y, por tanto, da prioridad a la capacidad de comunicarse en dicha lengua, y, por otra parte, presupone que los alumnos estén capacitados para tomar decisiones sobre cómo y qué aprender.

El trabajo por proyectos -al involucrar al alumno en el proceso y permitirle la toma de decisiones- posibilita que la experiencia de aprendizaje sea rica, y favorece el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de una lengua, factor clave en cualquier experiencia de aprendizaje con éxito (Gardner, 1985). Además, el uso de esta metodología permite al profesor flexibilizar su enseñanza ante la múltiple y diversa muestra de alumnos con los que cuenta en el aula. El trabajo por proyectos es una solución al problema de las clases heterogéneas de nivel, ya que permite a los diferentes alumnos trabajar a su ritmo y nivel.

Son muchas las características del trabajo por proyecto. En la bibliografía sobre el tema se destacan las siguientes características como las más relevantes (Barbero *et al.*, 1990; Carter y Thomas, 1986; Fried-Booth, 1986; Haines, 1989).

1. Trabajo activo en el aula. La actividad social que surge en la clase facilita el desarrollo de la competencia comunicativa. El aprendizaje y la comunicación están inseparablemente ligados en el trabajo por proyectos. Además, los alumnos participan activamente en el desarrollo del proyecto.

2. El trabajo por proyectos permite al alumno elaborar su propia programación en el aula. La mayor parte de los profesores estarían de acuerdo con que una lengua extranjera no se aprende tanto por la instrucción directa en sus reglas gramaticales como por la utilización de la misma en contextos significativos, especialmente cuando los intereses, experiencia y conocimiento del mundo de los alumnos son tenidos en cuenta.

3. El trabajo por proyectos, al centrarse en el aprendiz, promueve el desarrollo de la motivación intrínseca y de actitudes positivas hacia el aprendizaje. Los proyectos, como experiencias creativas centradas en el alumno, le permiten relacionar el aprendizaje de la lengua con el placer y satisfacción que sienten al poder expresar sus inquietudes, sentimientos e intereses. El trabajo por proyectos concede libertad al aprendiz para escoger el qué y el cómo del trabajo.

La creatividad es también un factor primordial en la motivación; cuando se elabora un trabajo, la personalidad de los participantes y su creatividad se proyectan sobre éste, desarrollándose a la vez el sentido de la propiedad compartida con los compañeros, lo cual repercute positivamente en la motivación.

4. El trabajo por proyectos acrecienta la responsabilidad del estudiante y estimula la participación en la toma de decisiones relativas al proyecto. El trabajo por proyectos crea personas responsables, ya que el trabajo en grupo obliga a la negociación de las distintas tareas que la elaboración del mismo exige ya emprender las acciones necesarias para obtener un resultado final satisfactorio.

5. Siguiendo la teoría de Vygotsky, Foley (1991) interpreta que el aprendizaje de una segunda lengua consistiría en un proceso interno autorregulado que no puede ser controlado por la programación ni por el profesor. Según esta concepción del lenguaje, el objetivo debe ser pasar de la regulación de otros a la autorregulación. El trabajo por proyectos facilita la adquisición gradual de la autonomía del aprendizaje y del uso de la lengua (autorregulación). Los alumnos se hacen cada vez más independientes del profesor(a), quien pasa de ser el centro de la clase a ser un animador, consejero, mediador del proceso de aprendizaje, dispuesto a ayudar cuando sea necesario, a facilitar materiales a la clase, a sugerir medios para mejorar.

Es obvio que los alumnos no alcanzan una completa autonomía, pero se facilita la adquisición de técnicas y hábitos de trabajo con la esperanza de que el alumno pueda transferirlos a tareas y contextos nuevos una vez el profesor no esté presente.

6. Permite el trabajo interdisciplinar y cooperativo. El aprendizaje cooperativo parece facilitar el procesamiento activo de la información y favorece el desarrollo de la motivación y de una emotividad positiva.

3.6. El tratamiento de las destrezas

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el tratamiento de las destrezas en el trabajo por proyectos es integrado de manera natural. No obstante, algunas de las destrezas recibieron un tratamiento independiente por su especial importancia en el suministro de *input* comprensible. Como se habrá deducido ya, nos referimos a la comprensión oral y a la comprensión escrita, aunque también nos referiremos a la expresión oral y escrita.

3.6.1. *La comprensión oral*

La comprensión oral junto con la comprensión escrita son las dos formas que tiene el aprendiz de obtener información sobre la lengua que está aprendiendo (*input*). La comprensión oral como destreza aparece en el aula de dos formas la primera como consecuencia de la utilización de la L2 como lengua de comunicación, por lo que hay numerosas oportunidades para la práctica auténtica: y la segunda mediante la realización de actividades de comprensión basadas en material grabado, pues creemos que es necesario que el alumno tenga acceso a la práctica con hablantes nativos, a pesar de que dicha práctica plantee ciertos problemas. En la negociación con el alumno se acordó que era necesaria su práctica, por lo que se pactó la inclusión de alguna actividad de comprensión para toda la clase y actividades de comprensión que los diferentes grupos seleccionarían de entre el material disponible en el seminario. Con el objetivo de facilitar la práctica y ayudar al alumno se diseñaron o seleccionaron diversas actividades de entrenamiento.

3.6.2. *La comprensión escrita*

En la bibliografía sobre la comprensión escrita se distingue entre lectura extensiva y lectura intensiva. La lectura intensiva que hizo el alumno estuvo relacionada con la búsqueda de información para la elaboración de los proyectos y fue de muy diversa índole. En realidad, suponemos que el alumno hacía una lectura intensiva de la documentación que se le suministraba o que él mismo localizaba, por lo que la lectura intensiva no fue una actividad, pues, en el sentido literal de la palabra, por el que normalmente se supone la existencia de un texto que el aprendiz lee y, a continuación, completa una serie de actividades de comprensión.

Sin embargo, la lectura extensiva sí que recibió un tratamiento especial diferenciado. Durante la fase de entrenamiento se acordó que era una actividad necesaria para facilitar la adquisición de la L2. El acuerdo consensuado fue la lectura de seis libros empezando por un nivel en torno a las 1000 / 1200 palabras, nivel que se iría aumentando a medida que avanzase el curso hasta alcanzar las 1800 / 2000 palabras. Durante la lectura el alumno completaba una tarea sobre el tipo de libro, dificultad, contenido y reacción personal.

3.6.3. *La expresión escrita*

La expresión escrita fue una destreza que recibió un tratamiento destacado, tanto en la elaboración de los proyectos como en la escritura del diario y de los informes sobre los libros leídos. La escritura ayuda a consolidar los conocimientos adquiridos y a adquirir otros nuevos. En esta destreza se puso un énfasis especial en la expresión escrita como proceso (Zamel, 1987), sin olvidar que dicho proceso debe concluir en un producto final aceptable (Nunan, 1991). La expresión escrita se consideraba como un proceso compuesto de tres fases preescritura, escritura y reescritura. En la fase de entrenamiento, el alumno recibió una fotocopia de recomendaciones sobre la expresión escrita en la que se hacía hincapié en este hecho. Además se recomendaba el uso de oraciones simples y cortas para evitar la comisión de errores por parte del aprendiz. El alumno también recibió entrenamiento en la corrección de pruebas.

3.6.4. *La expresión oral*

Al igual que ocurrió con la comprensión escrita, en el caso de la expresión oral se llegó al acuerdo de la necesidad de establecer la L2 como vehículo de comunicación en el aula en la medida de lo posible. No se dedicó un tiempo especial al desarrollo de tareas orales, pero la lengua que se utilizó en clase mayoritariamente fue la lengua objeto de estudio.

3.7. El monitor de errores

Desde una perspectiva histórica, la corrección de errores ha sido siempre un tema que ha levantado polémica. El error ha pasado de ser considerado como algo indeseable y que había que evitar a toda costa a ser síntoma de progreso. En la experiencia que nos concierne se asume que el error es parte intrínseca del proceso de aprendizaje, pero a la vez se cree que hay que ayudar al alumno a progresar y a evitar los mismos

No obstante, muchos investigadores cuestionan la eficacia de la corrección sistemática de errores (Dulay, Burt y Krashen, 1982; Chaudron, 1988), pero a pesar de que se cuestione, con frecuencia, la eficacia de la corrección, los diferentes investigadores coinciden en la necesidad de la misma, aunque puntualizan la necesidad de utilizar un sistema de corrección lo más eficaz posible. Por este motivo, y en consonancia con el enfoque metodológico se propugnó el uso de la autocorrección. A tales fines, los errores más frecuentes fueron codificados. Siguiendo la línea de Fried-Booth (1986), se les dio a conocer a los alumnos un código que se utilizaría para indicar la presencia de un error y el tipo de error cometido. Una vez el error había sido identificado por el profesor, o por un compañero, la labor del alumno consistía en registrar el error en el "monitor de errores" con su corrección, explicitando quién hizo dicha corrección y qué recursos utilizó.

Con el objetivo de hacer consciente al alumno de que es capaz de corregir errores, se seleccionaron unas frases producidas por ellos hasta ese momento. Las frases se escribieron en la pizarra y se les pidió que intentasen localizar el error o errores.

4. CONCLUSIÓN

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, es posible desarrollar con éxito la autonomía del aprendiz. Autonomía no implica necesariamente aprendizaje sin profesor. Autonomía significa desarrollo del individuo para que éste pueda ejercer el máximo control sobre el aprendizaje. Hemos afirmado y volvemos a reiterar que para que el desarrollo del individuo sea posible es imprescindible entrenarle en el uso de estrategias de aprendizaje, y ayudarle a entender la naturaleza del aprendizaje de una lengua, pues el aprendiz con éxito es aquel que ha desarrollado la capacidad de aprender.

BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R. (1979): "Abdication and Responsibility In Language Teaching", en *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 105-121
- Ausubel D. A. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*, Nueva York, Holt Rinehart & Winston.
- Barbero Espinosa, E.; Flores Martínez, P.; Jiménez Raya, M.; Martínez López, J.A.; Moreno Sánchez, M. y Ruiz Vico, E. (1991): "Towards Learner Autonomy", en Jiménez Raya, M. (ed.), *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés*, Granada, GRETA, pp. 31-72.
- Bialystok, E. (1978): "A Theoretical Model of Second Language Learning", en *Language Learning*, 28, 1, pp. 69-83.
- Breen, M. P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", en *Language, Comunicación, Lenguaje y Educación*, 78 pp. 7-32.
- Brown, H. D. (1990): "M & Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation", en Alatis, J. (ed.), *Georgetown University Round Table on Linguistics*, 1990, Washington DC Georgetown University Press, pp. 383-393.
- Bruner, J.S. (1966): *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Campione, J.C.; Brown, A.L y Ferrara, R. A. (1982): "Mental Retardation and Intelligence", en Stenberg, R.J. (ed.): *Handbook of Human Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 392-490.
- Candlin, C.N. y Murphy, D.F. (eds.) (1987): *Language Learning Tasks*, Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall International-Lancaster University.
- Carter, G. y Thomas, H. (1986): "«Dear Brown Eyes...» Experiential Learning in a Project-Oriented Approach", en Rossner, R. y Bolitho, R. (eds.): *Currents of Change In English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, pp. 215-226.
- Corder, P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dickinson, I. (1987): *Selfinstruction In Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Dickinson, I. y Carver, D. (1980): "Learning how to Learn Steps towards Self-Direction in Foreign Language Learning In Schools", en *ELT Journal*, 35, 1, pp. 1-7.
- Dulay, H.; Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language Two*, Oxford, Oxford University Press.
- Evans, G. (1988): "Getting Learning under Control", en *Australian Educational Researcher*, 15, pp. 1-17.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1985): "Procedural Knowledge as a Component of Foreign Communicative Competence", en Boete, H. y Herrlitz, W. (eds.): *Kommunikation im (Sprach-) Unterricht*, Utrecht University of Utrecht, pp. 169-199
- Foley, J. (1991): "A Psycholinguistic Framework for Task-based Approaches to Language Teaching", en *Applied Linguistics*, 12, 1, pp. 62-75.
- Fried-Booth, D. (1986): *Project Work*, Oxford, Oxford University Press.
- Halnes, S. (1989): *Projects for the EFL Classroom*, Edimburgo, Nelson.
- Harley, B. y Swain, M. (1984): "The Interlanguage of Immersion Students and Its Implications for Second Language Teaching", en Davies, A.; Criper, C. y Howatt, A.P.R. (eds.): *Interlanguage*, Edimburgo, Edinburgh University Press.

Holec, H. (1985): "On Autonomy some Elementary Concepts", en Riley, P. (ed.): *Discourse and Learning*, Londres, Longman, pp. 173-190.

Jiménez Raya, M. (1993): *El diario del aprendiz como instrumento de entrenamiento cognitivo en la adquisición del inglés*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada.

Jiménez Raya, M. y Martínez López, J.A. (1993): "Desarrollo cognitivo de las estrategias de aprendizaje con alumnos de inglés", en Manchón Ruiz, R.M. y Bruton, A. (eds.): *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*, Sevilla, pp. 19-26.

Knowles, M: (1975): *Self-Directed Learning*, Nueva York Association Press.

Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

Krashen, S. (1982): *Principles and Practices of Second Language Acquisition*, Oxford Pergamon Press.

Nunan, D. (1987): *The Learner-centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991): *Language Teaching Methodology*. Nueva York, Prentice Hall International.

O'Neill, R. (1991): "The Plausible Myth of Learner-centredness or the importance of Doing Ordinary Things Well", en *ELT Journal*, 45, 4, pp. 293-304.

Prawac, R. S. (1989): "Promoting Access to Knowledge, Strategy and Disposition In Students A Research Synthesis", en *Review of Educational Research*, 59, 1, pp. 1-41.

Ribé Queralt, R. (1989): "La enseñanza del inglés por proyectos" en *Educación Abierta*, 81, pp. 85-105.

Rogers, C. (1975): *Libertad y creatividad en la enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Rutherford, W. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman.

Sharwood-Smith, M. (1988): "Consciousness Raising and the Second Language Learner", en Rutherford, W. y Sharwood-Smith, M. (eds.): *Grammar and Second Language Teaching*, Nueva York, Newbury House.

Ur, P. (1988): *Grammar Practice Activities*, Cambridge, Cambridge University Press.

Wenden, A. (1987): "Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners", en *Language Learning*, 37, 4, pp. 573-597.

Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) (1987): *Learner Strategies In Language Learning*, Englewood Cliffs, NJ., Prentice Hall International.

Zamel, V. (1987): "Recent Research on Writing Pedagogy", en *TESOL Quarterly*, 16, pp. 195-209.

APÉNDICE 1

Llevas algún tiempo aprendiendo español-inglés. Ya conoces algo o bastante de dicha lengua y cómo aprenderla. Dicha experiencia será de gran ayuda para ti y para tus compañeros.

A) Reflexiona sobre los siguientes puntos:

1. ¿Por qué es importante aprender español para ti?
2. Tomando como referencia el aprendizaje del español, ¿cuál de estos objetivos consideras más adecuados?:

- Poder utilizar el español en mi trabajo.
- Viajar y conocer gente.
- Aprobar exámenes.
- Pasarlo bien en clase trabajando con mis compañeros.
- Poder leer libros, periódicos, etc.
- Entender las canciones de mis grupos favoritos.
- Integrarme en la sociedad española.
- Otros.

Selecciona cuatro y ponlos por orden de importancia (1-4).

3. ¿Qué crees que sabes decir en castellano?
4. ¿Qué te gustaría aprender?
5. ¿Qué actividades te gustan más?
6. ¿Qué actividades consideras más útiles?

- Ejercicios de gramática.
- Explicación del profesor.
- Ejercicios de pronunciación, ejercicios de lectura en voz alta.
- Actividades comunicativas.
- Juegos y canciones.

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

1. ¿Repasas a menudo? ¿Con qué frecuencia? ¿Por qué?
2. ¿Practicas lo que sabes al máximo?
3. ¿Intentas hacer uso de tus conocimientos al intentar aprender o practicar tu castellano?
4. ¿Recurras al uso del conocimiento sobre otras lenguas?
5. ¿Practicas lo que sabes en situaciones reales?
6. ¿Te inhibes cuando surge una oportunidad de práctica, o aprovechas dicha oportunidad?
7. ¿Intentas buscar expresiones y vocabulario que se pueden utilizar con facilidad?
8. ¿Utilizas todos tus recursos para hacerte entender? (mímica, etc.)
9. ¿Procuras aprender cuando te comunicas con algún hablante del castellano?
10. ¿Intentas resolver tus dudas y dificultades lo antes posible?
11. ¿Qué haces para averiguar el significado de una palabra cuando no lo conoces?
12. ¿Intentas ser consciente de las formas que utilizas?
13. ¿Evalúas tu nivel de castellano?
14. ¿Aceptas lo que se te dice sobre el aprendizaje de una lengua, o intentas encontrar tu propia forma de aprendizaje?
15. ¿Te consideras una persona cooperativa?
16. ¿Crees que aprenderías más trabajando con otros?
17. ¿Crees que el trabajo en grupo es interesante?
18. ¿Crees que el aprendizaje es un acto individual?
19. ¿Utilizas imágenes o asociaciones para aprender nuevas palabras?
20. ¿Organizas el material que tienes que aprender? ¿Cómo?
21. ¿Recurras al uso de resúmenes con frecuencia?
22. ¿Qué haces cuando alguien te corrige?
23. ¿Corriges a otros compañeros cuando cometen un error? ¿Lo haces mentalmente?
24. ¿Cuando lees o escuchas, piensas en lo que sabes sobre el tema? ¿Intentas predecir el contenido?
25. ¿Has desarrollado alguna técnica especial o hábito de estudio que te ayudan a facilitar la tarea de aprendizaje?
26. Piensa en dos estrategias de aprendizaje que consideras importantes en tu experiencia como aprendiz de lenguas extranjeras. ¿Por qué eran importantes y para qué te servían?

HÁBITOS DE APRENDIZAJE

¿Describen las siguientes oraciones la manera en que aprendes? Marca la respuesta correcta.

- | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| 1. No importa si no entiendo todas y cada una de las palabras de un mensaje. | SÍ | NO |
| 2. Intento utilizar una palabra nueva inmediatamente. | SÍ | NO |
| 3. Planifico lo que voy a decir antes de hablar. | SÍ | NO |
| 4. Si alguien no me entiende, pruebo a decirlo de otra manera. | SÍ | NO |
| 5. Intento descubrir los problemas que experimento en el aprendizaje. | SÍ | NO |
| 6. Mi forma de aprender es diferente a la de los demás. | SÍ | NO |
| 7. Siempre pido que me expliquen lo que no entiendo. | SÍ | NO |
| 8. Intento practicar mi castellano fuera de clase. | SÍ | NO |
| 9. No me preocupa cometer errores. | SÍ | NO |
| 10. Participo en clase con frecuencia. | SÍ | NO |
| 11. Cuando no entiendo algo, le pregunto al profesor, o a cualquier otra persona disponible. | SÍ | NO |
| 12. Recorro al uso de la traducción de forma sistemática. | SÍ | NO |
| 13. Aprendo mejor si veo lo que voy a aprender. | SÍ | NO |
| 14. Aprendo escuchando lo que tengo que aprender. | SÍ | NO |
| 15. Aprendo mediante una combinación de sentidos. | SÍ | NO |
| 16. Para aprender recorro al uso de diferentes técnicas. | SÍ | NO |
| 17. Aprendo mejor solo. | SÍ | NO |
| 18. Aprendo mejor en grupo. | SÍ | NO |
| 19. Mi estado de ánimo determina la manera en que mejor aprendo. | SÍ | NO |

LA SUGESTOPEDIA EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

ESTA PONENCIA FUE PRESENTADA EN 1990 Y, POSTERIORMENTE, ADAPTADA PARA ESTA PUBLICACIÓN

BEGOÑA LLOVET BARQUERO
TANDEM ESCUELA INTERNACIONAL

Buenos días a todos en esta preciosa mañana de domingo. Estoy muy contenta de poder estar aquí y de poder compartir los próximos minutos con vosotros hablando de un método relativamente nuevo, y sobre todo muy interesante, que puede servirnos de impulso y de renovación en nuestra práctica diaria.

La SUGESTOPEDIA es un método que hay que experimentar, pues la vivencia propia nos clarifica muchas más cosas que el hablar sobre algo no obstante quisiera que vuestros sentidos estuvieran despiertos durante este tiempo, y, por lo tanto, para empezar de una manera muy sugestopédica en la medida en que lo permiten las circunstancias, me gustaría empezar proponiéndooos que escuchemos juntos durante tres minutos una breve y bella pieza musical y os pido que le dediquéis toda vuestra atención, sin dejaros distraer por otras cosas.

(Pieza de Mozart “Eine kleinee Nachtmusik”)

Bueno después de haber escuchado esta música me gustaría que dijerais un par de adjetivos, sustantivos, frases sobre lo que esta música os sugiere, os inspira, qué os dice, en una palabra o dos. Yo iré haciendo un bonito mapa con vuestras ideas.

(Cartulina o transparencia con colores y fichas en forma de “Mind Map”. Cuando esté hecho...)

¿Qué os parecería si en vez de la palabra “esta música” en el centro de todas estas

asociaciones, sensaciones e ideas pusiéramos la palabra "nuestras clases de español"? ¿Si nuestras clases de español fueran...?



Con este pequeño experimento tendríamos ya la descripción de los objetivos de la sugestopedia: optimar el proceso de aprendizaje liberándolo de cualquier factor que lo pueda perturbar y creando las condiciones necesarias para que utilicemos y pongamos en marcha el enorme potencial que duerme en nuestro cerebro y en toda nuestra personalidad. Para ello tenemos que involucrar, a partes iguales, los procesos analíticos y los procesos intuitivos, dándonos la oportunidad de descubrir todas nuestras potencialidades y proporcionándonos la libertad necesaria para asimilar la materia de la manera más adecuada para cada uno de nosotros.

Naturalmente, es éste un empeño que ya ha ocupado y ocupa a un gran número de personas. Entre ellas se encuentra un psiquiatra búlgaro, el doctor Lozanov, que en los años sesenta comenzó a experimentar en su práctica terapéutica la asimilación y memorización de materia en personas en estado hipnótico. Lozanov se dio cuenta de que estas personas manifestaban un grado enormemente alto de memorización, y prosiguió sus experimentos con pacientes en estado no-hipnótico, aplicándolos sobre todo al terreno del aprendizaje de idiomas extranjeros. En la Universidad de Sofía se puso en práctica el método de la sugestopedia, y algunos años más tarde, investigadores occidentales tuvieron acceso a estos experimentos y los difundieron fundamentalmente en los Estados Unidos.

Como la misma palabra indica, la SUGESTOPEDIA de Lozanov se basa en el poder de la sugestión. De la sugestión no en el sentido de manipulación, sino de estímulo positivo que potencia nuestras capacidades en un estado de relajación, libre de tensiones y en un entorno estimulante, lúdico y creativo.

Por esa misma época se estaban realizando en Estados Unidos importantes experimentos sobre el cerebro humano que dieron lugar a una serie de hipótesis que son las que dominan hoy en día las líneas fundamentales de las teorías neurofisiológicas.

Esos experimentos dieron por resultado que el cerebro humano tiene una especialización de

los dos hemisferios. Naturalmente, esta especialización no tiene lugar de forma idéntica en todos los seres humanos, pero sí en su mayoría.

Según esta teoría, la parte izquierda de nuestro cerebro, que a su vez está en relación con la parte derecha de nuestro cuerpo, es la responsable de (dibujo), y la parte derecha, que a su vez está en relación con la parte izquierda de nuestro cuerpo, es la responsable de (dibujo).

IZQUIERDO

pensamiento digital

hablar, leer

organización

pensamiento lógico

matemáticas

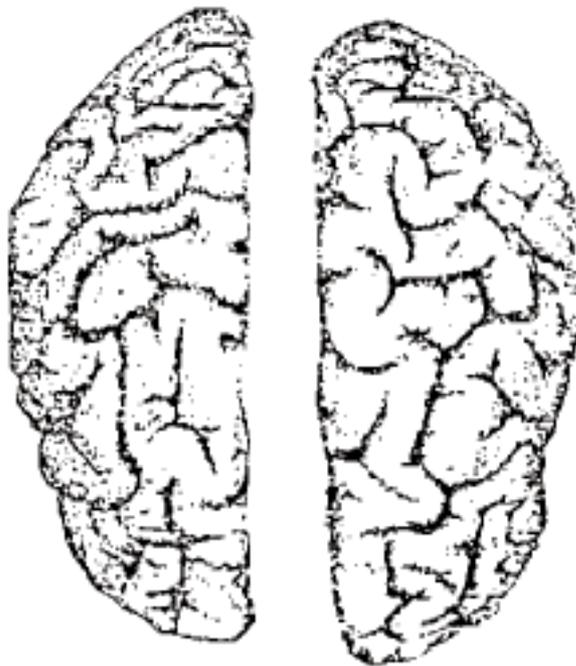
detalles

comunicación verbal

análisis

memoria de palabras

planteamiento racional



DERECHO

pensamiento analógico

pensamiento visual

expresión física

ritmo, baile

experiencias integrales

emociones

creatividad musicalidad

síntesis

memoria de personas y vivencias

intuición

atemporal espacial

Naturalmente, en casi todos los procesos están involucradas ambas partes, y la una no puede funcionar sin la otra y si son un matrimonio bien avenido, producen algo tan maravilloso como es el desarrollo equilibrado de nuestras enormes potencialidades.

Sin embargo, en nuestro sistema educativo es evidente que el pobre hemisferio derecho queda un poco desatendido. De esta manera se potencia al hemisferio izquierdo, y las personas con una mayor carga "de derechas" quedan excluidas del proceso normal de aprendizaje o tienen enormes dificultades.

A esto se une que pocas veces se produce en la enseñanza el pensamiento previo de

clasificar a los alumnos en “tipos”.

Seguramente cada uno de nosotros tiene una manera diferente de quedarse con las cosas o de aprender: algunos necesitan ver las cosas o dibujarlas; otros, por el contrario, necesitan oír las cosas, y otros necesitan tocarlas o relacionarlas con el movimiento (visual, auditivo, kinestético). Si todos nuestros alumnos están sentados delante de un pupitre, ante una pizarra en la que se escriben frases lineales y reciben las informaciones por uno o dos canales nada más, se producirán enormes desfases en la asimilación de la materia.

Partiendo de estos fundamentos neurofisiológicos (Sperry) y de las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje hechas por Krashen, que adjudican un papel muy importante a la adquisición en oposición al aprendizaje y a la eliminación de las barreras y bloqueos del adulto frente al hecho de aprender, provocados por las experiencias traumáticas de gran parte de los niños en la escuela, nace en Estados Unidos una corriente que inspirada en Lozanov crea diferentes métodos, todos ellos integrables en el nombre genérico de sugestopedia o su denominación comercial, *superlearning*.

Hoy en día, podemos decir que no existe la sugestopedia, sino los sugestopedas. Y también podemos decir que la sugestopedia no es nada nuevo, sino simplemente la síntesis ideal de todos los métodos hasta ahora conocidos. Los malos sugestopedas basan sus argumentos en la eficacia del método, que nos permite aprender la misma materia en la mitad de tiempo que con los métodos tradicionales. Sobre las estadísticas y resultados, habría mucho que decir, puesto que algunos de ellos son muy relativos y parciales. Sin embargo, todos los proyectos pilotos llevados hasta ahora en diversas instituciones estatales y privadas de Estados Unidos, Suiza y la República Federal de Alemania, demuestran que la gran virtud del método consiste en su acercamiento al alumno como ser integral, esto es, en su planteamiento holístico y profundamente humanístico, lo cual deriva en un mejoramiento de la situación del que aprende y del que enseña. Esto, como es natural, conduce a una aceleración considerable del proceso de aprendizaje.

Espero haber despertado vuestra curiosidad con esta breve introducción y como soy una persona que viene de la práctica, voy a intentar describir en qué consiste el método de la sugestopedia en la clase.

Para ello vamos a enumerar los principios fundamentales de una clase sugestopédica.

LA SUGESTIÓN

Lozanov habla tanto de los factores e influencias sugestivos que apoyan a una persona como de las muchas formas de sugestión que sirven para limitar a un individuo. Las normas sociosugestivas de un entorno cultural a menudo sirven para limitar el desarrollo de las capacidades de una persona y son un ejemplo de la fuerza negativa de determinadas formas de sugestión. Lozanov reacciona a tales convicciones limitadoras con lo que él llama el proceso desugestivo. Con ello se refiere a un proceso de desugestión positiva que sirve para romper convicciones negativas e imágenes negativas que tenemos de nosotros mismos a nivel inconsciente. Así pues, se fortalece al individuo a través de un proceso de sugestión que activa y libera sus reservas mentales.

Todos nosotros entramos en un nuevo proceso de aprendizaje con expectativas, suposiciones y opiniones que limitan nuestra capacidad de aprendizaje.

En el caso de las clases de idiomas, éstas son recordadas muchas veces por los alumnos como una experiencia llena de estrés y de miedo, en la que se sentían incapaces, impotentes e inseguros. Todos nosotros utilizamos un lenguaje para presentar una imagen de nosotros mismos. Estar privados de repente de nuestra desarrollada y sutil competencia lingüística y estar obligados a expresarse con medios muy rudimentarios es para muchas personas una experiencia llena de estrés y de miedo. Esa situación se experimenta muchas veces como amenazante y, por tanto, las funciones más elevadas del cerebro, entre las que se encuentra el lenguaje, pueden fracasar fácilmente.

Así pues, tenemos dos medios muy importantes para sugerir:

a) El entorno físico

Así pues, en primer lugar debemos prestar atención al entorno físico. Imaginad por un momento a un alumno en un aula aburrida, con unas paredes blancas y desnudas, excepto en el lugar donde cuelga una pizarra verde y llena de manchas de tiza. El suelo de moqueta o de linóleo está gastado y sucio. Las luces de neón iluminan con luz fría el espacio. El alumno está sentado en una silla incómoda y delante de una mesa.

Y ahora, imaginad un aula llena de pósters de colores con fotos típicas del país de la lengua meta. Sobre la alfombra hay unos sillones cómodos. Hay ramos de flores en las esquinas y se oye música de fondo.

La dimensión estética juega un papel muy importante en la clase sugestopédica, puesto que cuanto más agradable, cálido y amistoso sea el entorno en que se aprende, más positiva será la actitud del alumno frente a la materia a aprender.

Todo lo posible para que el aula no recuerde nada a las aulas tradicionales, ni en la decoración, ni en la forma de estar sentados los alumnos.

b) El profesor

Está claro que la sugestión opera como un factor comunicativo en toda interacción y sobre todo a nivel inconsciente y la sugestión entonces puede ser un medio importante para que los alumnos hagan realidad sus capacidades. Si nosotros, los profesores, nos hacemos conscientes de cómo podemos influir en la experiencia y el rendimiento de nuestros alumnos, nos podemos decidir a convertirnos en encarnaciones efectivas de sugestión.

Todo profesor es un portador poderoso y activo de sugestión, tanto si es consciente de ello como si no.

Seamos conscientes de que quizás salimos de una época en la que se han llevado a cabo experimentos científicos sobre el aprendizaje para excluir los factores subjetivos, como el profesor, y para medir objetivamente qué es lo que pasa cuando se aplica un determinado

método. Sin embargo, los investigadores comienzan a reconocer la aportación de los factores subjetivos y de las personas como elementos esenciales, decisivos e incluso deseables. No tiene sentido hablar de un método (qué) sin hablar del profesor (cómo).

Antes de Lozanov, ya Rosenthal documentó el efecto de Pigmalión: con ello nos dio una prueba impresionante de que nosotros, como profesores, determinamos de forma decisiva el éxito o el fracaso de nuestros alumnos. Eso puede estar relacionado con nuestra voz, nuestros ojos, nuestra expresión, nuestro lenguaje corporal, nuestro entusiasmo o nuestro aburrimiento, nuestra capacidad de fomentar una atmósfera lúdica y llena de humor, nuestra actitud animadora o nuestros gestos críticos y destructivos, nuestra alegría o nuestra rutina mecánica. El tomar conciencia de la fuerza que poseemos y tomar la responsabilidad de ello es un gran reto y una gran posibilidad de crecimiento personal. Reconocernos, fortalecernos y desarrollarnos como encarnaciones y portadores de estímulos esenciales para el éxito es uno de los ámbitos más importante para el profesor que utiliza la sugestopedia.

El planteamiento sugestopédico utiliza un amplio espectro de técnicas procedentes de muchas fuentes, pero el acento está más bien en el cómo que en el qué. Ese cambio de acento es un desafío para muchos profesores, puesto que casi siempre se les ha animado a pensar en conceptos de métodos y técnicas, en lugar de con conceptos de cuidar un tipo de ser. Esto puede referirse, por ejemplo, a centrar la atención en la encarnación consciente y la expresión consciente de cualidades esenciales y personales, así como la capacidad de conjugar esas vibraciones personales con el material del curso.

Afortunadamente, la mayoría de los profesores con los que he trabajado piensan que la posibilidad de adquirir técnicas y la vinculación con objetivos pedagógicos es muy emocionante y valiosa.

El sugestopeda intenta crear una atmósfera que esté caracterizada por:

- Competencia en su campo.
- Verdadero entusiasmo por la materia.
- Atención en la que no tiene cabida el miedo.
- Un verdadero interés en los alumnos.
- El reconocimiento individual de cada alumno.
- Sentido natural de la autoridad.
- Respeto mutuo-relación ligera y relajada.
- Dinámica de grupo positiva.
- Aprendizaje lúdico.
- Humor.

La preparación del sugestopeda comprende el conocimiento y el cultivo de facultades psicológicas y artísticas. La persona que trabaja con este método ha de educar su voz cuidadosamente, su lenguaje corporal y ha de aprender una serie de técnicas psicológicas y de interacción personal. Esta preparación está en vías de tener una titulación oficial en la RFA, por medio de un programa conjunto elaborado por los dos centros sugestopédicos más prestigiosos, y tiene una duración aproximadamente de tres años. Esto no quita para que cualquier profesor con una pequeña formación pueda introducir algunos elementos de este método en su práctica usual.

Así pues, en la fase de preparación utilizamos el entorno físico y algunas técnicas de desugestión, en las que ahora no podemos entrar en detalle, simplemente se les hace tomar conciencia de sus ideas irracionales respecto al aprendizaje de una lengua y se les hace formular una meta positiva.

c) El cambio de identidad

El siguiente paso en la fase preparatoria es el cambio de identidad.

La oferta de adoptar una nueva identidad es un truco muy simple, que ya ha sido utilizado por profesores de lenguas de los más diversos métodos. Al parecer, las nuevas identidades son un "gag" ligero, inocente y divertido, pero que no se lleva a sus últimas consecuencias.

La fuerza de esta técnica siempre usada en la sugestopedia reside en la aceptación de una nueva imagen y en el acuerdo del alumno para jugar de una forma activa. El planteamiento sugestopédico fomenta y exige la desidentificación de convicciones e ideas que nos limitan. Cuando se aplica de forma hábil, el ofrecimiento de una nueva identidad de fantasía que incluye un nuevo nombre y un nuevo papel en la vida puede tener un efecto maravillosamente liberador. Se permite a los alumnos ser tal y como les gustaría ser, y si el profesor sabe crear una atmósfera lúdica y relajada, los alumnos reaccionan de maravilla. No es que los alumnos renuncien a su personalidad. Sus limitaciones y las limitaciones que tienen en la imagen de sí mismos desaparecen y en su lugar aparecen la espontaneidad y el buen humor.

Les da más valor y les hace superar barreras sociales y jerárquicas.

d) El principio de la emocionalidad

El principio de la emocionalidad no dice sino que la clase ha de ser lo más interesante posible. Naturalmente, ésta es una exigencia bastante trivial, puesto que todo profesor se esfuerza en que su clase lo sea. Pero se refiere a algo más. En la sugestopedia se intenta hablar al alumno en su totalidad física y psíquica. El alumno debe experimentar lo más intensamente posible mientras aprende. No sólo hay que hablar a los ámbitos cognitivos, sino a los ámbitos sensoriales y emocionales. El alumno debe tener vivencias de percepción intensa, no sólo ha de llevar a cabo operaciones intelectuales, sino que también debe ver, oír, leer, degustar, tocar y sentir.

El principio de la emocionalidad nace de la investigación psicoterapéutica, en la que ya desde hace mucho tiempo se sabe que las opiniones y los procesos personales de aprendizaje son esencialmente estables en sus resultados cuando se caracterizan por un alto grado de participación emocional durante el aprendizaje. Sin embargo, aquellas opiniones que se ganaron solamente a través del "coco" son muy inestables.

En una clase sugestopédica se trata de tener en cuenta el principio de la emocionalidad y de considerarlo esencialmente a través de una clase comunicativa y lo más orientada posible a la dinámica de grupo. Como el material también está orientado a situaciones

comunicativas, surgen muchas situaciones a propósito.

EL CONCIERTO ACTIVO – LA PRESENTACIÓN DEL MATERIAL – EL MATERIAL

Los libros utilizados en la sugestopedia se caracterizan porque son novelas con capítulos en los que se desarrolla una historia emocionante, con personajes y situaciones creíbles. El *input* es enorme, unas 1500 o 2000 palabras nuevas en un curso de 90 horas, el texto está traducido a la derecha de la lengua materna del alumno, va muy ilustrado y se puede ir dando de capítulo en capítulo.

Lo importante es que el texto sea un portador de sugerencias positivas. Eso no quiere decir que todo vaya como en una novela rosa, pero las situaciones se resuelven y el alumno se puede identificar con el protagonista fácilmente.

Lo mismo se hace en la gramática. Ésta se sitúa dentro de una historia, con personajes, y todos los ejercicios tienen lugar en una situación concreta y creíble.

Más adelante veremos detalladamente el caso de un libro de español.

PRESENTACIÓN DE LA MATERIA

En la primera presentación de la materia, esto es, el concierto activo, se utiliza siempre música. La música fue considerada por Lozanov como un factor poderoso de sugestión. Después de un largo proceso de experimentación, Lozanov descubrió que ciertos tipos de música son un instrumento ideal tanto para la creación de un estado mental de relajación como medio de transporte del material a aprender hacia el cerebro. Él suponía que la música, que activa el hemisferio derecho del cerebro, puede ser conjugada con el lenguaje (que activa primordialmente la parte izquierda del cerebro), y que a través de ese proceso holístico la descodificación del material sería mucho más fácil.

Además, la música barroca tiene un ritmo muy parecido al de las pulsaciones del corazón, esto es, unas 60 pulsaciones por minuto, lo cual tiene un tremendo efecto tranquilizador.

CONCIERTO ACTIVO

La meta de esta fase es la asimilación de una extensa materia que es leída por el profesor y seguida por los alumnos mientras la leen.

Los medios son la presentación dramática de la materia con una entonación especial y acompañada por la música. Así pues, la voz del profesor se asimila a la música y pasa a ser un instrumento musical más. Durante las frecuentes pausas, el alumno puede mirar la traducción del texto.

Como hemos dicho antes, la presentación de la materia tiene lugar en una historia de

contenido emocional y fácilmente visualizable.

A fin de proporcionar bastante libertad al alumno y fomentar la adquisición de las estructuras lingüísticas, la presentación de la materia contiene más materia de la que el alumno puede asimilar y aplicar de forma activa.

EL CONCIERTO PASIVO

Ésta es, quizás, la fase de la clase sugestopédica que más llama la atención y que más salta a la vista. También es la fase de la que los malos sugestopedas hacen más propaganda.

Este concierto se centra fundamentalmente en el hecho de que el alumno se encuentre en una fase de relajación denominada estado alfa. Se denomina así porque en este estado nuestro cerebro produce unas ondas más lentas que la de beta. La relación física y psíquica provoca que la concentración y la sugestibilidad sean muy altas y que al alumno le sea muy fácil conjugar sintagmas del texto con imágenes y anclarlas en su memoria a largo plazo.

Ese estado alfa es un estado similar al que vivimos poco antes de quedarnos dormidos. Seguramente todos habéis tenido la experiencia de que en ese estado pensáis de manera muy concentrada o podéis reproducir muy vivamente experiencias vividas durante el día. Así pues, el estado alfa es realmente activo. Lozanov habla de una pseudopasividad.

FASE DE ACTIVACIÓN

La activación expresiva y receptiva del material presentado siempre se lleva a cabo de una forma muy variada. La activación tiene lugar siempre que los alumnos escuchan y entienden, o cuando comprenden el conjunto que forman la expresión del rostro, la actitud corporal, la imagen, la entonación de la voz y el significado de las palabras. Es decir, los alumnos demuestran continuamente su comprensión activa en el sentido de que reaccionan a órdenes, afirman con la cabeza o reaccionan con alguna parte de su presencia física.

Pero sobre todo activación significa que los alumnos comienza a utilizar de forma expresiva los modelos escuchados, internalizados, estructurados y asociados. Algo común en la sugestopedia es que al principio no se obliga al hablar, sino que se habla de una activación espontánea, pero no prematura.

La activación, en la sugestopedia, tiene lugar no sólo a nivel de la cognición, sino también de la intuición, y se hace una práctica lúdica de la materia asimilada consciente e inconscientemente.

Muchos de los juegos que ya conocemos y utilizamos en nuestra práctica diaria se utilizan en esta fase: *role-plays*, pantomima, juegos, etc., pero se tiene en cuenta que la materia se asimile a través de diferentes canales de percepción (oído, vista, tacto y por medio de actividades que conjugan la materia con el movimiento físico). De esta manera llegamos a todos los tipos diferentes de alumnos. ¿Por qué no poner en juego todas las capacidades del alumno, el movimiento, el color, la expresión corporal en la persecución de nuestras

metas?

De ahí que un aula en la que se dan clases con sugestopedia esté lleno de ropas, sombreros, balones, alimentos de plástico, flores, etc., en definitiva, todo aquello que posibilita un contacto con la materia a aprender a través de otras percepciones y con un sentimiento muy lúdico.

Por último, quisiera dar unos pequeños apuntes sobre las características de los textos sugestopédicos. Uno de los principios básicos de la sugestopedia es el principio de la emocionalidad, como ya he dicho más arriba. El principio de la emocionalidad atraviesa todos los materiales sugestopédicos. Todos los libros contienen historias con un carácter novelesco. Los caracteres están cuidadosamente elegidos, la historia tiene una tensión e intencionadamente se introducen en el texto clichés típicos del país. El alumno puede sumergirse en la historia, se puede identificar o alejar de los personajes y en general en seguida desarrolla la necesidad de conocer la historia en su totalidad. En este punto se diferencian los materiales sugestopédicos en muchos aspectos de los materiales convencionales que frecuentemente no tienen ni un principio ni un final y en los que, a manera de "spots", se acumulan situaciones unas detrás de otras, sin tener en cuenta, además, que el *input* es muy pequeño.

Cuando en los textos de libros de enseñanza se acumulan determinadas estructuras gramaticales y se evitan otras, surgen textos torpes y muertos. El alumno nota las intenciones didácticas en seguida y no desarrolla ningún tipo de interés emocional en el texto. La alternativa son diálogos naturales, si bien hacen más difícil un enfrentamiento analítico con las estructuras sintácticas.

Esas perturbadoras intenciones didácticas -condicionadas por la progresión gramatical del libro de texto- han sido reelaboradas de tal manera en los materiales sugestopédicos actuales que ya no son tan transparentes para el alumno. Los textos están vivos, a pesar de que se toma en consideración una progresión sistemática. A través de textos narrativos de unión se hacen posibles descripciones diferenciadas de situaciones, de tal manera que a los ojos del alumno se montan percepciones vivas y sensuales. Surge lo queda en llamar una película interna.

En cuanto a la gramática, ésta también se encuentra dentro de una historia, que tiene algo que ver con la historia, pero con más dosis de fantasía y un poco grotesca. La razón de ello es que la gramática es un tema lleno de connotaciones negativas para la mayoría de los alumnos. Todos conocemos a esos alumnos que llegan con la absoluta necesidad de aprender gramática, aunque quizás ya hablan muy bien, o aquellos otros que se sienten incapaces e inútiles ante el tema gramática. En general, y dado que en la sugestopedia se parte de la idea de la adquisición natural del lenguaje, se presta poca atención a las estructuras gramaticales aprendidas de forma consciente. Así pues, la gramática se presenta como una información disponible e interesante que puede ayudar al alumno. La gramática se presenta por medio de estímulos periféricos.

Estoy convencida de que esta breve presentación de la sugestopedia habrá despertado en vosotros una cierta curiosidad. Lo que a nosotros nos impulsa a seguir, estudiar y aplicar este método es el convencimiento de que existen medios a nuestra disposición para optimar en la medida de lo posible el aprendizaje, y ese aprendizaje tiene lugar a lo largo de toda

nuestra vida. Si consideramos la vida como un largo proceso de aprendizaje, debemos estar contentos de añadir a nuestra larga y rica experiencia diaria planteamientos que nos permitan desarrollarnos personal y profesionalmente y encontrar un acceso más directo a todas esas capacidades que poseemos, tanto alumnos como profesores, y que aguardan a que las toquemos no con una varita mágica, sino con medios concretos. No sé si muchos de vosotros estaréis en condiciones o contaréis con las posibilidades de dar unas clases puramente sugestopédicas, pero pensamos que el conocimiento de este método y de algunas de sus técnicas enriquecerá y hará más lúdica vuestra práctica diaria.

HACIA UNA GRAMÁTICA DE LOS PORQUÉS Y DE LOS CÓMOS²⁸

FRANCISCO MATTE BON

JEFE DE ESTUDIOS DEL INSTITUTO CERVANTES DE MÚNICH

Mucho ha ocurrido en la enseñanza de idiomas modernos en los últimos años, y especialmente en la del español como lengua extranjera. En particular, desde hace aproximadamente ocho años se han multiplicado los congresos y cursillos de enseñanza del español como lengua extranjera, las jornadas para profesores, las publicaciones, los cursos de posgrado de distintas universidades, etc. Además, hemos asistido a una multiplicación de los materiales disponibles para el oficio, a la creación de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera y, poco tiempo después, a la del Instituto Cervantes. Aquéllos han ido difundiéndose y cobrando un prestigio cada vez mayor. Éste ha pasado de ser un proyecto a una realidad cada vez más sólida en un lapso de tiempo relativamente corto si se tiene en cuenta, además, la amplitud del proyecto.

Mucho se ha hablado en la enseñanza del español de las distintas destrezas, de la definición de los objetivos y de los contenidos de los cursos, de las dinámicas de la clase, del papel del profesor, de los distintos estilos de aprendizaje, de la dimensión lúdica, de la cultura, etc.: de todos los distintos aspectos que componen la enseñanza de una lengua extranjera. De todos se ha hablado. Sobre todos ellos se han dado pasos hacia adelante. En todos ellos se pueden seguir dando. Sin embargo, hay un componente fundamental de la enseñanza de una lengua extranjera del que se sigue hablando demasiado y muy poco a la vez y, sobre todo, en el que cualquier innovación, cualquier replanteamiento, parece especialmente difícil: la gramática, su concepción, su relación con los demás aspectos de la enseñanza de

²⁸ Este trabajo recoge las ideas que presentamos en Expolingua en Madrid en 1989 y en 1991. Sin embargo, al haber transcurrido el tiempo desde entonces, haber seguido nosotros investigando por la línea de las ideas expuestas entonces, no se recogen aquí sólo dichas, sino que se rebasa un poco aquella etapa.

idiomas En teoría, muchos conceptos se han expresado, muchos problemas han sido señalados, muchos principios de análisis se han destacado. En la práctica, en la realidad, y salvo en raras excepciones, sigue vigente la misma concepción de la gramática, la misma filosofía de lo que es la descripción de la lengua.

Es probable que esta diferencia de actitud se deba al hecho de que todos tienen unas opiniones concretas sobre lo que es, según ellos, la gramática de una lengua. Esto puede estar motivado, entre otras razones, por el hecho de que ya en la escuela primaria todos han estudiado algún tipo de gramática, mientras que casi nadie se ha enfrentado con los demás problemas más específicos relacionados con la enseñanza de lenguas modernas, como pueden ser las destrezas, o los procesos de aprendizaje o de adquisición, ni siquiera en sus estudios universitarios, a no ser que se tratara de estudios para la enseñanza de idiomas extranjeros. Reflexionar seriamente sobre la gramática, lo que es, su papel en la enseñanza, implica replantearse mucho de lo que tenemos asumido, de nuestras seguridades. Reflexionar sobre los procesos de adquisición de estrategias de lectura o de comprensión auditiva no requiere replanteamientos tan fundamentales, tan radicales. Sobre todo, no nos obliga a cuestionarnos sobre lo que sentimos como más seguro desde tiempos más lejanos. Por todas estas razones, se dicen y aceptan muchas cosas en gramática, pero el camino por recorrer para que se asimilen e integren todas ellas en la labor cotidiana de un profesor parece muy largo aún. Naturalmente, y como es normal, hay gente que va por delante en este proceso, y gente que se ha quedado atrás. Pero sobre todo, hay mucha gente, muchos colegas, que en teoría tienen muchas cosas claras, pero sólo en teoría, ya los que les cuesta enormemente llegar a hacer propias las ideas, los conceptos, los principios de análisis mil veces discutidos, mil veces oídos, mil veces repetidos. Pero sólo en teoría.

Veamos pues, qué ideas esenciales, qué principios fundamentales convendría tener en cuenta, no perder de vista en el análisis y en la descripción de un idioma Recordemos qué problemas se plantean en los análisis tradicionales a los que estamos tan acostumbrados²⁹.

Lo primero que salta a la vista cuando se acude a la gran mayoría de los manuales de gramática española, y especialmente a los de gramática para extranjeros es la frecuencia con la que se confunde el elemento estudiado con uno de sus contextos de uso es lo que ocurre sistemáticamente, por ejemplo en el estudio de las preposiciones. Se presenta un listado de usos bajo el epígrafe "La preposición X expresa". Así, por ejemplo, se afirma que la preposición *POR* expresa el precio (*Lo compré por cien pesetas*), la causa (*Eso te pasa por*

²⁹ Muchas de las cosas que tratamos aquí ya las hemos discutido en otros trabajos anteriores. Véase F. Matte Bon, "La gramática en un enfoque comunicativo", en *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1987; F. Matte Bon, "De nuevo la gramática", en *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1988; F. Matte Bon, "Gramática y gramática para comunicar", en *Informe del seminario taller N_15 del Consejo de Europa*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1988; F. Matte Bon, "En busca de una gramática para comunicar", en *Cable 1*, Madrid, 1988; F. Matte Bon, *Gramática comunicativa del español*, 2 volúmenes, Madrid, Edelsa, 1992. Sin embargo, nos parece necesario recordarlas porque seguimos notando que no se han llegado a integrar en la labor cotidiana de los profesores de idiomas. Al recordar algunos criterios en este trabajo procuraremos aducir nuevos ejemplos o desarrollar mejor algunos de los que ya hemos presentado anteriormente. Pero sobre todo, intentaremos hacer más hincapié en algunos aspectos que apenas habíamos esbozado para dejar más claro por dónde, a nuestro entender, podríamos dar un paso más en el análisis y la descripción del español.

no tener cuidado), el tránsito a través de un lugar (*Si vas por el parque llegarás antes*), el agente de pasiva (*Esto ya había sido demostrado por Einstein hace mucho tiempo*), etc. La preposición *PARA* expresaría la finalidad (*Te hago una copia para que lo puedas leer tú también*), el destino (*Salió para Madrid*), una opinión personal (*Para mí, te equivocas*), etc. *EN*, a su vez, expresaría la localización espacial (*Estamos en Múnich*), el medio de transporte (*¿Vamos en coche o en autobús?*), el precio (*Me pidieron mil pesetas, pero al final me lo dejaron en quinientas*), la localización temporal (*En 1994, en Primavera, en junio*), etc. Estos ejemplos podrían seguir y llenar fácilmente muchas páginas. No es nuestro objetivo ahora, ni nunca. Es fácil entender los problemas que surgen con este tipo de planteamiento. En primer lugar los listados que se presentan no son nunca exhaustivos. Siempre pueden surgir nuevos casos que no habíamos previsto. En segundo lugar, no siempre lo que se expresa es fácilmente inteligible para el extranjero, sobre todo en aquellos casos en los que existe más de una posibilidad (el precio, por ejemplo, se puede expresar con *POR* y con *EN*, la localización espacial se puede expresar con *EN*, con *A*, con *POR*, con *HACIA*, etc.). En tercer lugar, estas enumeraciones de usos no ayudan en absoluto a entender lo que es cada preposición, por qué se usa en esos contextos, qué es lo que le permite funcionar en contextos tan distintos, etc. En realidad, las preposiciones **NO EXPRESAN** nada de lo que se les atribuye, sino que **SE USAN EN CONTEXTOS EN LOS QUE** se expresan dichas ideas, nociones, etc. La interpretación que damos de los usos de cada preposición no depende sólo y únicamente de la preposición, sino de la combinación de varios elementos, entre los cuales la preposición sólo es uno. Nuestra experiencia del mundo, nuestra comprensión de las demás palabras entre las que se halla la preposición, nuestra conciencia de los distintos tipos de relación que pueden existir entre los elementos relacionados mediante la preposición, son factores igualmente o más determinantes. Confundir la preposición con el contexto en el que se usa es abdicar ante la primera dificultad, renunciar a hacer gramática en serio, no quererse plantear problemas, dejar de investigar para entender el funcionamiento del idioma.

Son raras las gramáticas que intentan rebasar el nivel del listado de usos para buscar la esencia de cada preposición, lo que la caracteriza y, a la vez, le permite funcionar en una infinidad de contextos.

Naturalmente, un análisis serio acarrea grandes y graves consecuencias para las decisiones que toma el profesor o quien diseña un curso de español para extranjeros, y nos obliga a preguntarnos cuál es el mejor camino para conseguir que los alumnos se hagan con el sistema de las preposiciones en español, e incluso si es conveniente trabajar explícitamente sobre las preposiciones y en qué niveles.

Las preposiciones, ya lo hemos dicho, sólo son un ejemplo. Son numerosísimos los casos en los que en las gramáticas se tiende a confundir el elemento estudiado con sus contextos de uso. Esto ocurre, por ejemplo, con el subjuntivo, cuando se afirma que el subjuntivo es el modo de la voluntad porque aparece en frases como *Quiero que te quedes a cenar* o *Prefiero que lo llames tú*. Las mismas gramáticas afirman luego que el subjuntivo es el modo de la irrealidad porque aparece en las oraciones condicionales que remiten a algo que el hablante presenta como irreal o improbable. Análogamente, se dice que el subjuntivo es el modo de la subordinación porque aparece en oraciones subordinadas. Esta enumeración también, como todas las demás, podría seguir durante páginas y páginas, ya que es fácil encontrar caracterizaciones del subjuntivo según la conveniencia y el capricho de los autores de los manuales o de los profesores de idiomas.

Pero la falta de rigor en el análisis no se limita a la confusión entre el elemento estudiado y uno o varios de sus contextos de uso. También es frecuente que se presenten como sinónimos cosas que no lo son en absoluto, sin preguntarse por los matices que vehicula cada una de las posibilidades de las que dispone el hablante. Así, por ejemplo, se dice que *Llámame* es sinónimo de *Tienes que llamarme*. Sin embargo, si se piensa en contextos concretos de comunicación se llega rápidamente a la conclusión de que esto no corresponde a la realidad.

- [1] ● *Oye, necesito hablar contigo. La semana que viene me paso por tu oficina y charlamos, ¿vale?*
○ Sí, pero llámame un par de días antes, que estoy bastante liado.
- [2] ● *Oye, necesito hablar contigo. La semana que viene me paso por tu oficina y charlamos, ¿vale?*
○ Sí, pero tienes que llamarme un par de días antes, que estoy bastante liado.

Si se comparan estos dos contextos es evidente que el que contesta *tienes que llamarme* en [2] parece mucho menos interesado en su interlocutor que el que contesta *llámame* en [1]. La sensación que se tiene es que en [1] está perfectamente dispuesto a ayudar a su interlocutor en lo que sea, y sólo le pide que le avise antes porque no tiene mucho tiempo. En [2], parece que considera los problemas de su interlocutor como algo que no le atañe en absoluto, y presenta la llamada como un problema de su interlocutor y no como un favor personal que le pide.

Lo mismo sucede cuando se presentan listas de operadores que se analizan como más o menos equivalentes, sin entrar nunca en los matices que encierra cada uno de ellos. Así, por ejemplo, cuando se habla de los operadores usados para expresar la condición se suelen dar series de ejemplos del tipo:

Si viene Andrés iremos al cine.
En caso de que venga Andrés iremos al cine.
Con tal de que venga Andrés, iremos al cine.
Como venga Andrés, iremos al cine.
De venir Andrés, iremos al cine.

Generalmente esto va acompañado de una serie de observaciones sobre los usos de los distintos tiempos verbales que se emplean para expresar la condición. Casi nunca se dice nada sobre los contextos de utilización de cada uno de los operadores mencionados, ni sobre las diferencias de matiz que expresa cada uno de ellos.

Este tipo de presentación tiene el grave problema de que confunde a profesores y alumnos, y lleva a pensar que estas frases son equivalentes, cuando en la realidad no sólo no lo son, sino que además es difícilísimo, tal y como están planteadas, expresar una valoración sobre su aceptabilidad y sobre su plausibilidad de existencia en español.

Este tipo de trampa, en la que es muy fácil caer, se debe por una parte a la pésima costumbre³⁰ de analizar la lengua en frases. Es fácil, al poner ejemplos, inventar frases

³⁰ Todavía muy arraigada a pesar de la enorme cantidad de páginas que se han escrito sobre (o mejor contra) ella.

desvinculadas de todo contexto y perder de vista lo más interesante, la especificidad de cada operador. Por otra parte, el afán por describir siempre y ante todo los aspectos formales del lenguaje, indudablemente importantísimos pero lejos de ser el único aspecto digno de relieve, también tiene su parte de responsabilidad en estos análisis. Además, el querer fijarse sólo en lo más general del sentido de un enunciado, sin preocuparse excesivamente por la actitud de quien habla en cada momento, y el considerar la lengua como si todo en ella fuera objetivo y remitiera directamente a lo extralingüístico, también lleva a unas descripciones que lejos de ayudar a entender los matices y la riqueza de la lengua la empobrecen. No basta con hablar de expresar condiciones sin preguntarse por la actitud de quien habla, por los distintos tipos de condición, etc., como tampoco se puede hablar de obligación de una manera absoluta, en abstracto, sin estudiar el origen de dicha obligación, el sujeto que se ve obligado a algo, las actitudes del hablante, etc.

Con frecuencia se dice que el español es una lengua supuestamente libre porque en cada frase hay distintas maneras de ordenar las palabras. Es curioso que todavía tanta gente siga pensando con tanta ingenuidad. Naturalmente, existen muchas maneras de ordenar las frases. Pero no todas ellas valen en todos los contextos. Cada una de ellas expresa matices ligeramente distintos.

Es paradójico que los que más defienden una enseñanza de tipo gramaticalista con el pretexto de que sólo así se puede llegar a dominar el sistema en toda su complejidad y su riqueza, sin caer en las supuestas simplificaciones de un enfoque nociofuncional, que según muchos no sería otra cosa que un intentar fijar lo que se dice reduciéndolo a unas cuantas frases hechas, que precisamente los defensores por excelencia de la gramática, sean los que promueven un tipo de análisis cuya característica principal es empobrecer el lenguaje.

Se olvida a menudo que en una lengua existen simultáneamente dos dimensiones, la referencial y la metalingüística, que, lejos de excluirse mutuamente, se enriquecen y conviven. Con la lengua hablamos del mundo, pero también y constantemente, de lo que decimos, de nuestra manera de formular el mensaje que estamos expresando, de nuestra actitud con respecto a lo que decimos. Así, por ejemplo, cuando decimos

Oye, tu hermana se ha marchado, por si no lo supieras

con *por si no lo supieras* justificamos el hecho de DECIR tu *hermana se ha marchado*. Una parte importante de los operadores gramaticales tradicionalmente estudiados por las gramáticas sirven precisamente para hablar de lo que decimos. Si se quiere dar cuenta de manera adecuada del funcionamiento de un idioma es fundamental no perder de vista este principio, para preguntarse siempre cuál es la actitud de quien habla con respecto a lo que dice y qué es lo que está haciendo el hablante al usar tal o cual operador gramatical.

Las gramáticas, decíamos, tienden a preocuparse excesivamente por los aspectos formales, por la clasificación de las palabras. Otro de los problemas acaso más graves que se plantean con las gramáticas a las que estamos acostumbrados afecta a las categorías de análisis utilizadas. En muchos casos se puede discutir la oportunidad de adscribir un operador gramatical a una categoría más que a otra. Muchas de las decisiones que toman los autores de las distintas gramáticas son discutibles y sólo se pueden aceptar en nombre de una tradición gramatical: argumento demasiado pobre para poderlo aceptar. En muchos casos, para una misma categoría se encuentran listas muy distintas de operadores: esto ocurre con

las conjunciones, con los adverbios, con las preposiciones, etc. ¿Por qué *Y* sería una conjunción y *TAMBIÉN* no? ¿Por qué en cada gramática se presenta una lista distinta de conjunciones o de preposiciones? ¿Es suficiente el criterio formal para dar cuenta de todo esto? Tenemos muchas dudas.

Si de verdad lo que se pretende es describir la gramática del lenguaje para permitir una apropiación más total y profunda del sistema con todas las posibilidades creativas e innovadoras de las que disponen los hablantes, la gramática debería preocuparse menos por la clasificación de las palabras y no limitarse a enumerar los contextos de uso (que no son sino efectos expresivos), para dar cuenta, además, de la esencia de cada operador o microsistema para EXPLICAR luego cómo se llega a los distintos efectos expresivos. Se trata, en el fondo, de aislar los elementos primarios de los que se componen los enunciados. La gramática de una lengua es el conjunto de reglas QUÍMICAS que le permiten funcionar con un número limitado de mecanismos (operaciones metalingüísticas) y de operadores. Hay que ir, pues, DE LOS USOS A LA ESENCIA Y DE LA ESENCIA A LOS USOS. Cualquier descripción a la que lleguemos deberá ayudarnos a entender los usos. Generalmente se hace hincapié bien en la una bien en la otra de estas tendencias. Lo que necesitamos es un modelo que nos permita integrar las dos cosas.

Es imprescindible, pues, seguir investigando para ir aislando progresivamente los mecanismos que le permiten a la lengua funcionar, las distintas operaciones metalingüísticas que efectuamos al hablar, estudiar sus diferentes manifestaciones, entender cómo funcionan con los distintos operadores de los que disponemos.

Es importante, asimismo, estudiar una serie de hábitos de los hablantes, cuyo funcionamiento nos puede ayudar a entender nuevos mecanismos más generales de la lengua: cómo vacilamos, en qué momentos de nuestro discurso, hay palabras que sirven de soporte para la vacilación o cada hablante lo hace a su manera, etc.

En el estudio que se haga y en la descripción posterior que de él salga no hay que perder de vista la necesidad de devolver al sistema su unidad. Así, por ejemplo, no ayuda a entender el funcionamiento de la lengua española el tratar el imperfecto de indicativo por un lado y el condicional por otro sin señalar todo lo que tienen en común estos dos tiempos: por otra parte, el futuro y el condicional comparten unas características que sería conveniente poner de manifiesto. Esto podría ayudar a poner en marcha un proceso inconsciente de interiorización del sistema por parte de los alumnos.

Pero, en realidad, y paradójicamente, en esta descripción del sistema necesitamos ir más allá de la lengua auténtica: lo que tenemos que describir es el nivel ultra auténtico, una caricatura de lo que es el idioma, en la que se recogen los usos más característicos y menos marcados con respecto a los que se valoran todos los demás. Pero esto no puede ser pretexto para justificar cualquier cosa como las gramáticas de frases. El nivel ultra-auténtico tiene que reflejar todas las características de la comunicación lingüística real y, a la vez, rebasar el nivel de los usos individuales demasiado específicos.

En esta gramática de la comunicación con todos sus matices se plantea el problema de los informantes. ¿De dónde sacar datos fiables, juicios sobre la aceptabilidad de los enunciados? En el fondo se trata de ir observando la realidad y sacando de ella los usos más característicos y típicos de cada operador, de cada recurso, de cada estrategia. No creemos

en las valoraciones que pueden expresar la mayoría de los hablantes nativos sobre la aceptabilidad o la plausibilidad de existencia de los enunciados. La gran mayoría de los hablantes nativos no son conscientes de lo que dicen en contextos espontáneos. Menos aun los son los profesores de idiomas, demasiado acostumbrados a los malos análisis.

En resumen, lo que se necesita es una gramática que ayude a entender los contextos y los usos individuales, pero también los errores. En esta búsqueda desempeña un papel fundamental el análisis contrastivo, por dos tipos de razones: por una parte ayuda a entender los errores de los alumnos. Por otra, ayuda a entender el funcionamiento del idioma estudiado: los idiomas se aclaran e iluminan unos a otros. A través del estudio de un idioma se puede entender el funcionamiento de muchos otros, del lenguaje en general.

Un ejemplo característico de análisis tradicionalmente mal planteado es el del discurso referido. Generalmente, al trabajar el discurso referido se hace casi exclusivamente hincapié en los aspectos formales, sin apenas mentar los problemas relacionados con la interpretación de lo dicho. El trabajo sobre el discurso referido se convierte así en meras transformaciones formales de verbos, pronombres, marcadores temporales y espaciales, etc. Sin embargo, nuestra experiencia y la observación de lo que ocurre en la realidad demuestra que el discurso referido no se halla casi nunca en su estado puro, y que generalmente al referir las conversaciones o las palabras pronunciadas anteriormente resumimos lo que en el momento de referirlas nos parece lo más importante. Esto implica generalmente una interpretación de las palabras referidas, una toma de posición por parte de quien las refiere. Por otra parte, en el discurso referido los tiempos verbales, los pronombres, etc. siguen funcionando como en todos los demás contextos: nos planteamos serias dudas, pues, sobre la utilidad de establecer tablas de transformación como se suele hacer. Se trata, más bien, de reflexionar sobre la interpretación de las palabras referidas, sobre la nueva situación de enunciación, para llegar a adaptar aquellos elementos que lo requieran.

Lo que se necesita, en definitiva, es una sólida reflexión sobre la comunicación en todos sus aspectos formales (morfosintaxis), gramaticales en un sentido más amplio, culturales, estratégicos, psicológicos, etc.

CONVERSACIÓN Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PONENCIA PRESENTADA EN 1989 Y REVISADA PARA ESTA EDICIÓN

JENARO ORTEGA OLIVARES
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Entre los muchos y variados aspectos que muestra la comunicación lingüística, interesa ahora destacar algunos, a nuestro entender, fundamentales. Desde la perspectiva del hablante, comunicar es utilizar cierta estrategia encaminada a la consecución de un propósito; el producto de esta utilización es el planteamiento de un problema. Desde la perspectiva del oyente, comunicar es aplicar ciertos mecanismos de interpretación para resolver este problema y responder en consecuencia: a partir del problema que plantea una emisión, se formulan hipótesis, se las comprueba, y, caso de resultar la prueba con éxito, se capta el sentido de la expresión. Por otra parte, tanto el planteamiento del problema comunicativo como su resolución descansan en determinados "datos" contenidos en los siguientes aspectos del proceso: a) las FORMAS LINGÜÍSTICAS UTILIZADAS: transportan los datos necesarios con que se ha formulado el sentido referido a aquello de que se habla, además de otros que actúan como pauta en la interpretación de la fuerza ilocutiva de la expresión (lo que permite diferenciar, por ejemplo, una pregunta de

un aserto). Así, ¡CIERRA LA VENTANA! habla de cierto hecho (“tú < - cerrar la ventana”), para lo que ciertos elementos lingüísticos han sido elegidos y dispuestos en determinada estructura, e indica que la fuerza ilocutiva es, en principio, una petición u orden (cf. el uso de imperativo, la entonación, etc.). *b)* el contexto: entendido aquí con un sentido muy amplio, pues encubre todo lo que pudiera entrar en el ámbito de lo “consabido”, es decir, tanto lo que hablante y oyente de hecho comparten cognoscitivamente, cuanto lo que cualquiera de ellos pueda suponer compartido en este aspecto por el otro. Por tanto, cabe hablar de datos contextuales referidos a: la SITUACIÓN, entendiéndola como el momento concreto espacio-temporal en que tiene lugar la comunicación lingüística; el TRASFONDO de creencias compartidas, todo el universo de conocimientos a los que la expresión puede aludir; la COMPETENCIA COMUNICATIVA, conocimiento tanto del mecanismo con que utilizar y comprender las facetas gramaticales de la expresión, cuanto de las normas interactivas y textuales que delimitan el espacio de uso de una lengua. Los datos ofrecidos por las realidades enumeradas muestran su presencia, siempre activa y eficaz, en cada momento del desarrollo de la comunicación lingüística.

2. Aunque estos principios generales rigen todo proceso comunicativo, se conjugan con los imperativos que dictan las diversas situaciones comunicativas. Es decir, existen, en términos de conducta observable, diversos tipos de actividad comunicativa. Según esto, la comunicación oral y la escrita responden al mismo mecanismo, pero los productos de cada una muestran no pocas diferencias, debido a que las situaciones en que aparece la primera no coinciden con las requeridas por la segunda. Según esto, el modo como la comunicación se realiza oralmente admite ulterior tipificación sobre la base de situaciones sociales estereotipadas más concretas. En efecto, las conductas comunicativas orales denominadas conversación, discurso (académico, político, etc.), sermón, mitin, debate, clase, etc., se reconocen y diferencian entre sí porque la situación en que normalmente acaecen impone al mecanismo comunicativo determinada directriz realizativa. Esta directriz imprime su impronta a la totalidad del proceso y lo ajusta a las exigencias de la situación. No hay inconveniente en pensar que tales directrices, dado que determinan realidades dinámicas, sean descriptibles en términos de principios y normas, y que, a fuerza de ser usadas en idénticas y similares circunstancias, forjen en cada caso esquemas de disposición global del “texto”; un ejemplo: los interlocutores tienen conciencia de que su conducta oral telefónica responde a ciertas “reglas”; la observación posterior de esta conducta evidencia que tales pautas responden a un “plan” o patrón, como el constituido por la siguiente secuencia saludos, identificación, introducción del tema, discusión del tema, cierre, despedida, etc. Ni que decirse tiene, por otra parte, que la constitución de tales elementos, originados a partir de la aplicación de principios y máximas como los propuestos por Grice y otros, los define cada comunidad a su manera para el uso de su lengua.

2.1.

La conversación no se reduce a un mero intercambio de información, ya que posibilita además de esto un proceso interactivo peculiar: la “negociación” del sentido, actividad ligada a la dialéctica de la participación. Veamos esto con un ejemplo. Si cierta persona pregunta a otra ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO MI LIBRO?, el significado (el debido al estrato gramatical, abstracto y descontextualizado) de esta expresión ha de engarzarse de algún modo con las presuposiciones / implicaciones de que parte el hablante en el contexto

y momento de la enunciación. Tales supuestos pueden describirse así:

1. Generales

- “El oyente es cooperativo.”
- “El oyente sigue las máximas de la conversación.”

2. Ligadas de algún modo a la forma lingüística utilizada (en este caso, una estructura transitiva e interrogativa parcial).

2.1. Referidas a aquello de que se habla

- “Existe determinado libro, propiedad del hablante.”
- “Este libro es conocido por el hablante y el oyente.”
- “El oyente ha puesto el libro en cierto lugar.”

2.2. Referidas al tipo de interacción (acto de habla):

- “Este lugar es desconocido para el hablante.”
- “El hablante necesita información sobre ese lugar.”
- “El oyente es capaz de ofrecérsela.”
- “El oyente no muestra síntoma alguno de dar esa información por su cuenta.”

3. No ligadas, o ligadas muy indirectamente, a la forma lingüística (derivadas de la imbricación de la expresión en el contexto):

- “El oyente siempre coge las cosas del hablante sin permiso.”
- “El hablante, basándose en ciertos elementos del contexto, piensa que el oyente es muy desordenado y no deja las cosas (en este caso, los libros) donde las encuentra, y que ello merece recriminación”; etc.

2.2.

La expresión ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO EL LIBRO?, consecuentemente, es el instrumento con que el hablante trata de transmitir cierto “sentido” configurado por el conjunto de estas presuposiciones / implicaciones. El oyente, por su parte, cooperativo como es, emprende la labor de reconocer la expresión proferida e interpretarla. Como ya se ha dicho, estas operaciones descansan primero en las formas lingüísticas para, paulatinamente, acceder a los posibles estratos del contexto. De esta manera, el oyente reconstruye a la inversa el proceso seguido previamente por el hablante reconocimiento de la expresión (¿de qué estructuras lingüísticas se trata?), significado de la expresión (¿qué significado [sentido literal] tienen las formas de esas estructuras?), sentido de la expresión (¿cómo se integra esta expresión en el contexto enunciativo actual?, esto es, ¿qué presuposiciones / implicaciones surgen del contacto entre expresión y contexto?), e infiere que se le ha formulado una “pregunta”.

2.3.

No quedan, sin embargo, sólo con esto satisfechas las obligaciones que el principio de cooperación dicta al oyente, pues para mostrarse plenamente cooperativo debe proponer una nueva “versión” del sentido propuesto (una que contenga elementos nuevos, remodele los antiguos, etc.). Por tanto, lo que del interlocutor se espera es una reacción que provoque esta circunstancia. La respuesta (entiéndase -con la debida precaución- el término como lo que sigue a un estímulo) al caso que nos sirve de ejemplo puede presentarse de bastantes maneras; he aquí algunas:

- EN EL CAJÓN.
- ¿QUÉ LIBRO?
- SE LO PRESTÉ AYER A LUIS PORQUE LE HACÍA FALTA PARA UN TRABAJO.
- OYE, A MÍ NO ME PREGUNTES.
- ¿QUÉ QUIERES DECIR CON ESO? ETC.

El sentido de cada una de ellas constituye una versión diferente del asociado al enunciado ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO EL LIBRO? La opción *a)* lo muestra de este modo: se mantienen la veracidad de las presuposiciones / implicaciones del grupo 2. 1. (concernientes a aquello de que se habla) y la legitimidad de las referidas a los grupos 1 y 2.2. (que justifican el tipo de acto perseguido: la pregunta), se ignoran las pertenecientes al grupo 3 (el oyente las pasa por alto, no las capta, etc.), y se añaden otras: *a)* «sé dónde está el libro»; *b)* «el interlocutor espera que conteste eficazmente a su pregunta».

El sentido de la expresión *b)* corresponde al de una pregunta que presupone / implica, primero, el grupo 1; después, *a)* «la suposición 2. 1. *b)* de que "cierto libro es conocido por ambos interlocutores" es falsa»; *b)* «la suposición 2. 1. *c)* y, consecuentemente, las comprendidas en 2. 2. no son procedentes», e ignora el grupo 3.

En el ejemplo *c)* es operativo el grupo 1, como en los casos anteriores, pero el supuesto 2. 1. *c)* se remodela como «la suposición de que "uno de los interlocutores ha puesto el libro en cierto lugar" no es válida», por lo que el 2.2. *a)* se torna irrelevante y el 2.2. *b)* se transforma en que «el hablante necesita información sobre cierto aspecto de un supuesto falso (haberse puesto el libro en algún lugar)»; el resultado de esto es que la pregunta no pierde legitimidad, pero ocasiona una respuesta poco esperada (lo que responde a los supuestos: *a)* «por cierta razón -algún supuesto mal formulado-, no es posible contestar eficazmente a la pregunta del interlocutor» y *b)* «se responde cooperativamente explicando la razón»).

La respuesta *d)*, si bien cuenta con los supuestos del grupo 1, invalida el 2.2. *c)*, lo cual propicia la irrelevancia de 2.2. *a)*, 2.2. *b)*, 2.2. *d)* y, por tanto, la del grupo 2. 1.; lo que se hace con esto es discutir la legitimidad de la pregunta, pues falla la realización de uno de sus supuestos. Además, se invalida 3a) o 3b): como estas suposiciones conllevan una valoración negativa del destinatario, la respuesta, aun preservando la cooperación, muestra la inconveniencia (falta de cortesía) de la pregunta y toma, por ello, forma de rechazo: *a)* «por cierta razón (algún supuesto mal formulado), no es posible contestar a la pregunta del interlocutor»; *b)* «es una inconveniencia la suposición de que "uno de los interlocutores siempre coge las cosas del otro sin permiso" o la de que "uno de los interlocutores es muy desordenado"», y *c)* «se responde cooperativamente mediante un rechazo que aduzca la razón».

Por último, en *e)* entran en juego los grupos 1 y 3: por una parte, al discutirse la sinceridad de la pregunta («el supuesto de que "el hablante necesita información sobre este lugar" es falso»), ésta queda descartada en tanto que acto efectivamente realizado (los restantes supuestos del grupo 2.2. pierden su fuerza), y se considera ficticia la información que transporta el grupo 2. 1. («la intención del interlocutor no apunta realmente a hablar de ninguno de los supuestos del grupo 2. 1.»); por otra, aunque el grupo 3 contribuye al proceso, no sabe el oyente cuál de los supuestos que lo integran corresponde a la intención

del hablante («es cierto que el hablante implica *a*) o *b*) de 3» y «es cierto que el hablante ha realizado cierto "acto" con apariencia de "pregunta"»), por lo que decide responder con otra «pregunta»: *a*) «se desconoce qué supuesto se aplica: 3.a) o 3.b)»; *b*) «se desconoce qué "acto" se ha realizado»; *c*) «por esta causa, no es posible contestar a la "pregunta" del hablante», y *d*) se responde cooperativamente planteando otra "pregunta" sobre *a*) y *b*)».

2.4.

Los análisis anteriores pasan por alto bastantes aspectos, pero ilustran suficientemente el desarrollo del proceso anteriormente aludido con el nombre de "negociación" del sentido. En efecto, muestran cómo se interpreta el sentido de una expresión y cómo éste se reelabora y adopta la configuración que una nueva expresión se encargará de concretar:



La misma naturaleza de estos hechos aconseja que su realización se haga de manera compartida: dos o más personas son los miembros requeridos para entablar semejante proceso negociador. Cada uno de ellas materializa un eslabón de esta cadena (el constituido por las operaciones comprendidas entre los signos => y ==> del esquema anterior, para el inicial, y ==> para el resto). Así las cosas, se observa que de lo que se trata es de componer paulatina y "participativamente" una determinada realidad de sentido, y

que ello exige, a quienes intervienen, la ocupación del "espacio" elocutivo en determinado orden y durante cierto tiempo. Los principios y máximas impulsan el desarrollo del proceso (la cooperación recomienda ser tan "participativos" como sea posible y dar "excusas" cuando ello no es viable), por un lado, y regulan la distribución del espacio aludido (distribución de los "turnos", expresión y modificación de los mismos, etc.), por otro. Como en otros muchos aspectos, cada comunidad determina arbitrariamente -aunque siempre dentro del marco general impuesto por la comunicación lingüística- las normas de uso de su lengua en la conversación (la intuición de que no se conversa igual a la "española" que a la "japonesa" o a la "turca", por ejemplo, responde a esta realidad).

2.5.

En lo que sigue se considerarán algunos aspectos fundamentales de las normas aludidas y de las estructuras conversacionales ("planes" o patrones organizativos) que pueden configurar.

2.5.1.

Uno de los hechos básicos de la conversación consiste en que los participantes se intercambian los papeles de hablante y oyente, y que ello -conviene resaltarlo- debe darse con escaso discurso simultáneo y pocos lapsos. Lógicamente, esto no constituye un hecho empírico (la realidad manifiesta casos en contra), sino un rasgo normativo de la conversación o, de acuerdo con lo que se desprende de la observación, orientado a determinados fines. De ahí que los hablantes, al revelarse la participación en turnos como norma, se vean impelidos a respetarla (de ello depende el éxito del intercambio lingüístico estructurado como conversación) y a remediar de algún modo la situación contraria.

- A. Y después nos fuimos al cine.
- B. Nosotros [no (.) no]
- C. Nosotros nos] quedamos en casa viendo la tele.

En este ejemplo, el hablante B cede su turno a C. En general, un hablante puede resolver el problema de la superposición de turnos acabando el suyo rápidamente (dejándolo inconcluso, por ejemplo), o insistiendo en mantenerlo (mediante recursos de entonación y tempo, normalmente).

- A. ¡Claro!, dice esas cosas porque le echaron en cara, y con razón, que [NO DABA NI GOLPE] en el trabajo
- B. [A mí (.) me parece que no]

Los lapsos entre turnos se interpretan como espacios libres en que emprender el turno siguiente, o como indicadores de la intención del hablante de construir su turno justamente como un lapso.

- A. Si no fueras tan cerrado como eres, saldrías de esos problemas que tienes.
- B. (0.4).
- A. Debería haberme callado, ¿verdad?

En este caso se percibe sin esfuerzo cómo el turno de B, lapso de 4 décimas de segundo, se interpreta por parte de A como rechazo a su sugerencia previa.

2.5.2

Al parecer, el orden en que participan los miembros de una conversación reside en el control impuesto por determinadas normas. En efecto, no siendo posible en esta modalidad comunicativa cuya base la constituye un régimen de turnos estricto que hablen dos o más participantes al mismo tiempo, el hablante efectivo es el que puede ejercer tres grados de control sobre el turno siguiente: *a)* selecciona al próximo hablante (nombrándolo, describiéndolo o citando algunas de sus características, etc.); *b)* dirige de alguna manera la emisión que haya de constituir turno siguiente, y *c)* no establece selección alguna y permite, por tanto, que los demás miembros decidan al respecto. Estas opciones se presentan en dependencia jerarquizada, de modo que la primera excluye a la segunda, y ésta a la tercera. Como en el caso anterior, de no verse respetados los términos de esta regulación en algún momento, rápidamente surge el intento de restablecer el orden quebrantado, siendo muy variadas las acciones que los hablantes dirigen a este fin. Por otra parte, interesa hacer notar que este procedimiento de selección funciona emisión a emisión, por lo que el control selectivo desaparece en un hablante determinado cuando el siguiente participante, seleccionado del modo que sea, haga uso de su turno y le toque, por ello, asumirlo.

2.5.3.

Los medios con que se hace saber a alguien que es la persona seleccionada para emprender el siguiente turno de la conversación, pueden ser variados. Estos medios, al facilitar el reconocimiento de la totalidad de un turno, tienden a impedir el discurso simultáneo y los lapsos, y de esta manera aseguran el desarrollo efectivo del proceso de la conversación. Ahora bien, no ha de pensarse que estos medios coincidan con aspectos concretos inconfundibles de la emisión que constituye el turno (entre otras razones, esto es así porque casi nunca es posible establecer en términos estrictos cuándo una emisión concreta ha sido completada o no). Se trata, al contrario, de que los participantes reconocen, gracias a ellos, PUNTOS RELEVANTES DE TRANSICIÓN. Cabe observar, en relación con este hecho, que los turnos contienen una o más oraciones y que éstas se muestran con límites claros tanto al hablante como al oyente (ambos comparten la competencia lingüística con que tales unidades se construyen). De este modo, el final de las oraciones marca el posible intercambio de papeles, es decir, el momento correspondiente al turno de otro participante; si el hablante no llega a seleccionar, en estas circunstancias, a la persona que deba sucederle en el uso de la palabra, provoca que la otra o cualquiera de las otras que con él mantienen la conversación puedan optar por hacerlo. El hablante, por tanto, es vulnerable en el punto en que finaliza cada oración, tanto si selecciona como si no, y sin que esto tenga incidencia alguna las oraciones que haya podido emitir previamente. Con mucha frecuencia, según los hechos, los turnos constan sólo de una oración. Cuando esta circunstancia no se da, hay que buscar el motivo en la utilización de mecanismos retardadores que aseguran mayor longitud a un turno, o en la petición expresa al oyente u oyentes de continuar hablando, como normalmente ocurre en el caso de contar "historias", por ejemplo. Merecen algún comentario algunos de los primeros.

2.5.3.1. El hablante que habiendo pasado con éxito un punto relevante de transición tenga la intención de seguir hablando, tiene en su mano la posibilidad de utilizar ALARGADORES DE EXPRESIÓN, como las conjunciones (sobre todo si es posible colocarlas al principio), u otros elementos que por su naturaleza exigen longitud mayor de la normal en el desarrollo de la expresión: POR UN LADO... POR OTRO...; PRIMERO... SEGUNDO... etc. Ninguna de estas tácticas, sin embargo, garantiza la invulnerabilidad de un hablante en su voluntad de alargar el turno, ya que puede interrumpirlo el oyente y originar con ello una lucha susceptible de

resolverse en términos similares a los ejemplos presentados en 2.5.1.

2.5.3.2. Resulta evidente que la oración se percibe como el resultado de la producción de unidades más pequeñas que, al igual que ella, poseen límites previsibles. El oyente puede aprovechar esta circunstancia y, sin mediar pausa significativa, introducir su turno y completar la oración del hablante.

- A. Que eso que dice es como todo (.) que dame pan =
B. =y dime tonto
A. Eso

O provoca superposición de turnos:

- A. Y entonces fue cuando le dijo [que se fuera]
B. [que se marchara].

2.5.3.3. Los lapsos o silencios (ausencia de vocalización) existentes entre turnos, si son debidos al tiempo empleado en aplicar las normas de selección, crean algún problema de interpretación que los hablantes tratan de resolver atribuyéndoles una intención y, en consecuencia, un sentido en general, vienen a constituir auténticos turnos (VID. 2.5.1.) y marcan el paso a otros, que adoptan variadas configuraciones a modo de respuesta. Por ejemplo, a un silencio de esta clase el hablante previo reacciona con un acto metalingüístico, como una pregunta del tipo ¿NO ME HAS OÍDO?, o formulando una interpretación acorde con las circunstancias (VID. 2.5.1.). Nada hay que impida afirmar la tendencia que los hablantes muestran a evitar el silencio, para lo cual acometen su turno sin demora o, caso de tener alguna dificultad en la formulación de lo que se intenta decir, emiten vocalizaciones del tipo EH, HEM, HM, respiración, lo normalmente transcrito como EJEM, etc., acompañados o no por elementos de dilación: ESTO, BUENO, VAMOS A VER, CÓMO TE / OS / LE / LES DIRÍA (YO), PUES, etc.

- A. A ver, descríbemelo.
B. Bueno (.) pues (.) vamos a ver (.) ehm (.) vamos a ver si sé yo explicarme (.) tenía barba (.) sí (.) una barba muy grande (.) canosa [...].

2.5.3.4. Hay que tener en cuenta, dado que poseen la función marcativa de turnos, determinados rasgos paralingüísticos y cinésicos: movimientos corporales, la mirada y, muy especialmente, la entonación. Respecto de los primeros conviene resaltar la considerable importancia que presentan en la adquisición de la competencia comunicativa por parte del niño. En cuanto a la segunda, algunos autores insisten en considerarla relevante en el cambio de turno, aunque el total discernimiento de este aspecto requiera ulteriores análisis. Por lo que toca a la tercera, se impone destacar algunos hechos. En primer lugar, la observación y estudios de los fenómenos de interacción lingüística aconsejan el tratamiento de los rasgos entonativos con independencia de los marcos constituidos por cláusulas y oraciones, a que se los viene asignando tradicionalmente y esto porque los hablantes, al revestir sus emisiones con el necesario entorno melódico, practican en ellas, al parecer, divisiones de entonación motivadas por la necesidad de añadir cierto elemento de sentido a determinadas palabras o grupos de palabras. Consecuentemente, el análisis debe tener en cuenta unidades tonales cuya extensión es normalmente más pequeña que la de las cláusulas y oraciones. Estas unidades se delimitan porque exhiben sílabas prominentes, esto

es, caracterizadas por una peculiar carga de rasgos tonales, intensivos y durativos, y distintas -aunque puedan coincidir con ellas- de las que reciben el acento léxico. La prominencia silábica distingue sus significados, sobre todo, mediante diferencias tonales. Así, por un lado, el tono descendente se asocia a la expresión de lo que, en opinión del hablante, es novedad informativa para el oyente, mientras el ascendente o descendente-ascendente marca el territorio común a ambos; por otro, a esta distinción se superpone la constituida por grados de altura tonal, que permite importantes efectos de sentido o señala la transición de un hablante a otro.

2.5.4.

Todos los fenómenos comentados pueden ser utilizados por el hablante como señales de turno, lo que no significa el cambio automático de papeles: el oyente puede no aceptar seguir la instrucción. Sin embargo, se observa que, en general, la posibilidad de que el interlocutor la acate se hace mayor cuantas más señales de turno lleguen a realizarse simultáneamente, y viceversa. Asimismo, se ha comprobado que el más mínimo intercambio de papeles va siempre seguido de una señal de turno, y que cualquier intento encaminado por parte del oyente a imponer su turno sin la previa manifestación de alguna de estas señales, conlleva inevitablemente superposición de discurso.

2.5.5.

Parece ser que toda conducta conversacional se articula, como mínimo, en dos turnos, dándose la circunstancia de que muchos de ellos se muestran íntimamente relacionados.

- A. Buenos días.
(saludo / saludo)
- B. Buenos días.
- A. ¡Luisa!
(llamada / respuesta)
- B. Ya voy.
- A. ¿Qué has dicho?
(pregunta / respuesta)
- B. Que no escribas eso.
- A. Hasta luego
(despedida / despedida)
- B. Adiós.

2.5.5.1. Las secuencias de esta clase se vienen denominando PARES ADYACENTES y presentan las características siguientes: primera, constan de dos emisiones; segunda, éstas son producidas sucesivamente por hablantes distintos; tercera, los miembros de estas secuencias se clasifican como elementos pertenecientes a las clases de PRIMERAS PARTES DE PAR O SEGUNDAS PARTES DE PAR, por lo que a una de la primera clase ha de seguir la apropiada de la segunda (a una pregunta le sigue una respuesta; a un saludo, otro, etc.), y cuarta, la primera parte del par determina la acción lingüística siguiente y selecciona al próximo hablante. Posiblemente sea este último rasgo el que mejor responde a la naturaleza constitutiva del par adyacente, ya que remite a lo que se conoce como "relevancia de transición" (el proceso negociativo del sentido, ya explicado), noción referida al hecho de que la primera parte de un par "predice" la aparición y tipo de la segunda, esto es, la

emisión realizada en primer lugar genera expectativas que la otra ha de corroborar, de modo que, de faltar ésta, su ausencia se tornaría síntoma de desajuste y los hablantes tratarían de subsanarlo o atribuirle algún sentido acorde con el contexto.

2.5.5.2. Conviene hacer algunas precisiones sobre el mecanismo de la “transición”. Si la primera parte de un par debe verse continuada por otra, la correspondiente al segundo miembro del mismo, esto podría dar pie a pensar que la realidad es así de sencilla. Nada más lejos de la realidad (piénsese en cómo el oyente interpreta y “remodela” el sentido). Con no poca frecuencia ocurre que las primeras partes permiten como segundas diversas posibilidades alternativas, y que algunas de éstas sean utilizadas con preferencia a las demás. De este modo, las segundas partes de par PREFERENTES son unidades NO MARCADAS y aparecen como turnos estructuralmente sencillos, en tanto que las NO-PREFERENTES son unidades MARCADAS y exhiben diferentes grados de complejidad estructural.

PREFERENTE:

- A. Habrás cenado ya, ¿verdad?
- B. Sí

NO PREFERENTE:

- A. ¿Se puede saber por qué vienes tan tarde?
- B. ¿Por qué no te metes en tus cosas?

2.5.5.3. Muy a menudo los pares aparecen con SECUENCIAS INSERTADAS:

A. Entonces, te llegas por casa, cuento contigo, ¿no?	(PETICIÓN / ... ->)	} 2	} 1
B. ¿Sigues viviendo donde antes?	(PREGUNTA / ... ->)		
A. No, ahora vivo en la calle Suensuceso, una que es transversal a Puentezuelas.	<- ... / CONTESTACIÓN)		
A. ¿Entrando por Recogidas o al final?	(PREGUNTA / ... ->)	} 3	
B. La antepenúltima entrando por Recogidas. En el número 42, dando a la plaza de Gracia.	<- ... / CONTESTACIÓN)		
B. De acuerdo. Iré después de comer.	<- ... / RESPUESTA)		

(1: primer par; 2: segundo par; 3: tercer par.)

Las razones de la inserción casi siempre tienen que ver con falta de información, suposiciones, etc., por parte de uno de los hablantes sobre el contexto, la acción lingüística acometida, etc. (Considérense desde este punto de vista las respuestas a la pregunta: ¿SE PUEDE SABER DÓNDE HAS PUESTO MI LIBRO?, en 2.2.). Las estructuras observables son a menudo bastante más complicadas, pero esta circunstancia nunca impide la trabazón que la relevancia de transición concede a todo el conjunto.

2.5.5.4. Además de la organización que impone a la actividad la estructura básica que venimos tratando, existen otros órdenes organizativos más complejos, distintos del par adyacente, aunque fundamentados en él de una u otra manera. Las ESTRUCTURAS DE REPARACIÓN constituyen uno de ellos. Normalmente los hablantes son proclives a recurrir a las alternativas preferentes (así lo aconseja la cooperación) y a evitar las contrarias. Esta tendencia se percibe con claridad en el caso de que se deba corregir algún aspecto de lo

anteriormente proferido, pues los hablantes consideran lo más conveniente que la falta sea reparada por quien la haya cometido, y menos apropiado que sea otra persona quien lo haga. Para esto se utilizan ELEMENTOS INICIADORES DE CORRECCIÓN:

A. Siempre me estaba dando la lata con aquello (0.2), BUENO TAMPOCO QUIERO EXAGERAR, ¿entiendes?

B. Ya ya.

A. Voy a ponerme a estudiar ahora mismo ¿Ahora mismo?

B. Después de cenar, quiero decir.

A. Ah.

A. Mira qué flores tan bonitas; son lirios.

B. Narcisos, más bien.

El caso presentado en primer lugar es preferible al que muestra el segundo, y éste al último. La razón se halla en que el primero es el hablante en cuestión quien comete el error y emprende acto seguido su reparación, mientras que el otro participante es el promotor de la corrección en el siguiente (mediante una pregunta-eco) y el corrector a todos los efectos en el tercero. En general, estas operaciones tienen marcado carácter metalingüístico (son típicos actos "metainteractivos"), y tienen efectos como los siguientes: justificación de la acción conversacional previa o siguiente al momento de la reparación; reparación de alguna disfunción; modificación de alguna presuposición / implicación; etc. Como se ve, el rendimiento de estos actos en el proceso de "negociación" del sentido está fuera de toda duda.

2.5.5.5. Otra organización que hemos de tratar es la configurada en forma de PRESECUENCIA. Con este término se alude tanto a determinada clase de turno como a cierto tipo de secuencia. Estas estructuras parecen estar motivadas psicológicamente por la necesidad de evitar que se produzca una segunda parte de par no-preferente. Veamos algunos tipos. El ejemplo siguiente responde a la presecuencia denominada LLAMADA:

A. Luisa.	(LLAMADA)	} presecuencia de LLAMADA
B. Sí.	(RESPUESTA)	

A. ¿Dónde están mis zapatos?

B. En el ropero del pasillo.

B, debido a la llamada, tiene en este caso que responder de alguna manera a la pregunta de A. Las PREINVITACIONES O PREPETICIONES definen un tipo de presecuencia bastante llamativo.

Invitación	Preinvitación	A ¿Qué estás haciendo? B. Pss, nada importante, ¿por qué?	(PREGUNTA) (CONTESTACIÓN / PREGUNTA)
	Invitación	A. Por si te venías a dar una vuelta. B. Bueno.	(PROPUESTA) (ACEPTACIÓN)

Obsérvese cómo B conoce el alcance del mecanismo, al preguntar ¿POR QUÉ? Si no hubiera interpretado la emisión de A como unidad constitutiva de una preinvitación, por haberlo

hecho como simple pregunta, A no habría podido continuar en esta dirección o hubiera corregido la situación de alguna manera:

- A. ¿Estás estudiando?
 B. Sí (.) tengo mañana un examen de matemáticas.

Petición	[	Prepetición	[	A. Oye, ¿qué piensas hacer este fin de semana? B. Nada, supongo que ver la tele. (0.5)	(PREGUNTA) (CONTESTACIÓN)
		Petición	[	A. Entonces, ¿por qué no me echas una mano? ¿Eh? B. Eres un abusón ¿en?, pero bueno, está bien	(PETICIÓN) (ACEPTACIÓN)

Conviene también tener en cuenta los PREANUNCIOS que, pese a ofrecer un gran interés desde el punto de vista analítico, sólo cabe mencionarlos aquí:

Anuncio	[	Prepetición	[	A. ¿A que no sabes a quién he visto? B. No, ¿a quién?	(«PREGUNTA») («CONTESTACIÓN»)
		Información	[	A. Asómbrate: a Cuchi B. [iNo me digas! b) Ah sí, yo también lo vi ayer	(«¡MUESTRA INTERÉS!» / CONTESTACIÓN) (RESPUESTA A «¡MUESTRA INTERÉS!») (VALORACIÓN DEL PREANUNCIO)

2.5.6.

Aquello de que se va hablar, el "tema" (o "temas") con que se mantiene una conversación, ha de cumplir ciertos requisitos. La alusión a determinada realidad mediante el lenguaje no se resuelve totalmente con la aplicación de los actos lingüísticos convenientes a tal fin (referir y predicar), pues el producto de esta operación, dirigida como va al interlocutor, es sometido al dictamen del principio de cooperación. El resultado de esto consiste en que unos "temas" son perfectamente abordables (armonizan con determinadas presuposiciones / implicaciones del contexto, y responden a las expectativas de los hablantes), en tanto otros no lo son (hay "temas" que el principio recomienda no introducir en la conversación los tabúes; los que rompen peligrosamente las expectativas de los interlocutores en un momento dado del proceso, por ser planteados injustificadamente, etc.). En el siguiente caso:

- A. Mira, es que a veces no te entiendo.
 B. Sí, pero al final siempre me das la razón.

B introduce un tema («A al final siempre da la razón a B»), sin violar, en lo referido a esta acción, ningún requisito de la cooperación. En cambio, en este otro:

- A. [...] Va y me dice que si soy un desconsiderado, que vaya una manera de decirle esas cosas, que dónde he aprendido educación, y cosas así ¿no? y yo le contesté que, bueno, que llevaba razón en parte ¿no?, que sí, pero que las cosas son como son y que ya está, que para qué iba a ir con rodeos y tonterías de ésas ¿no? y que lo mejor era que se tomara las cosas como venían =
 B. = ¿Cuánto tiempo te vas a quedar?

el turno de A es interrumpido bruscamente por B, quien aprovecha el final de una cláusula para tomar la palabra e introducir un nuevo tema de manera injustificada («el tiempo que A va a permanecer en cierto lugar»). Las infracciones en la propuesta de los temas tienen que ver casi siempre con la máxima de relevancia; considérense el ejemplo anterior y el que sigue:

- A. ¿A dónde vas?
 B. a) Al servicio.
 b) Al servicio, a hacer pipí.

Indudablemente la aportación de B. b) es más informativa que la de B. a), pero pasa por alto la máxima de relevancia; la primera infringe la máxima de cantidad (se da menos de la debida) y respeta la de relevancia. En una situación normal (en nuestro marco cultural, al menos) lo correcto, cooperativamente hablando, es resolver la dialéctica entre las máximas aludidas tal como lo hace B en a), y resulta extraña (o requiere la búsqueda de algún sentido “oculto”) la que presenta b). En caso de hablar un niño, sin embargo, la situación no es chocante, ya que se interpreta como que no ha adquirido aún la competencia necesaria en la introducción de temas.

2.5.6.1. La introducción y desarrollo de un tema sigue normalmente estrategias reconocibles por los interlocutores. Así, es fácil encontrar una negociación que cuente con los siguientes pasos: nombrar el tema, ratificarlo, elaboración y comentario:

- | | |
|------------------------------------------------------|----------------|
| A. ¿Sabes qué? Dice que no viene para Navidad. | (NOMBRAMIENTO) |
| B. ¿No? ¿Por qué? | (RATIFICACIÓN) |
| A. No sé, quizá porque hay mucho tráfico o algo así. | (ELABORACIÓN) |
| B. ¡Qué tontería! | (COMENTARIO) |

El papel de elementos como ¿SABES QUÉ?, A PROPÓSITO, CAMBIANDO DE TEMA, HABLANDO DE OTRA COSA, AHORA QUE ME ACUERDO, etc., es esencial en estas operaciones, como es evidente (VID. 2.5.7.).

2.5.7.

La combinación, debido a las necesidades de comunicación, de modelos organizativos como los considerados, produce en cada lengua la existencia de macroestructuras (“planes” de conversación) cuyo análisis depara valiosa información sobre cómo los hablantes deciden, a gran escala, los términos en que el sentido es negociado. Aludiremos, por haber sido exhaustivamente estudiada, a la planificación que encierra una conversación telefónica. Considérese el ejemplo siguiente:

1.	A. (Suena el teléfono)	[LLAMADA]	PSEC. LLAMADA	APERTURA
2.	B. Diga	[RESPUESTA]		
3.	A. ¿Está Pepe?	[PREGUNTA]	PSEC. IDENTIF.	
4.	B. Soy yo, ¿quién es?	[RESP. / PREG.]		
5.	A. Soy Ana	[RESPUESTA]		
6.	B. Ah, hola, ¿qué tal?	[SALUDO / PREG.]	SEC. SALUDOS DE RECONOCIMIENTO	
7.	A. Muy bien, gracias, ¿y tú?	[RESP. / PREG.]		
8.	B. Tirando, como siempre	[RESPUESTA]		
9.	A. ¿Sólo tirando?	[PREGUNTA]		
10.	B. Sólo tirando	[RESPUESTA]		
	(0.3)			
11.	A. Bueno, mira, te llamaba para ver si me puedes dejar las obras de Lorca, las obras completas ¿puedes?, es que las necesito para un trabajo de literatura.	[PRESENT. TEMA] [JUSTIFICACIÓN] [PETICIÓN]	DESARROLLO TEMA N. 1	TEMAS
12.	B. Claro que sí, cuando quieras. A propósito, ¿has visto la nueva edición de las de Borges?	[RESPUESTA] [PRESENT. TEMA] [PREGUNTA]	DESARROLLO TEMA N. 2	
13.	A. ¿De las de Borges? Sí, las vi ayer en una librería. Muy caras, ¿eh?	[RESPUESTA] [VALORACIÓN]		
14.	B. ¿Es que hay hoy algo barato?	[PREG. / COMENT.]		
15.	A. Sí, claro. (0.1) Bueno, te llamo y te digo cuándo puedo pasar por ellas, ¿te parece?	[RESP. / PRES. TEMA] [PETICIÓN]	INTRODUC. TEMA CONCLUYENTE	CIERRE
16.	B. Sí, cuando tú digas	[RESPUESTA]		
17.	A. Eres un sol.	[AGRADECIMIENTO]	AGRADEC.	
18.	B. De los más grandes, sí.	[RESPUESTA]		
19.	A. Ja, ja. Bueno, te llamo, ¿eh?	[INDIC. PASO / PET.]	SEC. DE PASO	
20.	B. Sí, mujer, sí.	[RESPUESTA]		
21.	A. Besitos.	[DESPEDIDA]	DESPEDIDA	
22.	B. Besitos.	[DESPEDIDA]		

La organización que rige una conversación telefónica se halla configurada por una sección introductoria, la APERTURA, que adopta la forma que le confiere la serie de presecuencias y pares siguientes: llamada, identificación y saludos de reconocimiento. La apertura deja paso a un PUNTO DE ENTRADA DE TEMA (0.3 décimas de segundo, aprovechado por uno de los hablantes mediante la utilización de BUENO), en que se inicia la sección correspondiente a los TEMAS de que va a tratarse y se introduce el primero de ellos; comprende diversas secuencias que los desarrollan, y ofrece otros puntos de entrada que son aprovechados o no por los interlocutores; en caso de serlo, la presentación de un nuevo tema debe estar justificada de algún modo: en el turno 12 el hablante utiliza la fórmula A PROPÓSITO para dar a entender que lo propuesto a continuación enlaza coherentemente con lo anterior. Si son pasados por alto estos puntos estratégicos (los hablantes agotan los temas de que tratar, por ejemplo), se alcanza la sección de CIERRE cuya estructura está muy elaborada: INTRODUCCIÓN (Y

DESARROLLO) DEL TEMA CONCLUYENTE, AGRADECIMIENTOS, SECCIÓN DE PASO (no siempre aparece: alusión al tema concluyente; muestras del talante cooperativo, etc.) y DESPEDIDA.

2.5.8.

Se aprecia cómo el patrón que rige el desarrollo del diálogo descrito no consta de leyes inapelables, de cuyo cumplimiento siempre surjan productos idénticos, sino de pautas que los hablantes acomodan al contexto ya sus necesidades comunicativas, negociando a cada paso la dirección en que deban ser aplicadas. Así, cabe aceptar, por el momento, que las macroorganizaciones, según muestran los resultados de las hasta ahora estudiadas y clasificadas, se componen de núcleos básicos a los que cabría denominar TRANSACCIONES (cf. las secciones introductora y de cierre, los desarrollos de temas, etc., del ejemplo anterior). Éstas, a su vez, constituyen el resultado de estructuras más pequeñas (pares adyacentes, presecuencias, etc.): los INTERCAMBIOS. Las unidades con que éstos se ven configurados son los TURNOS o, en terminología de otros, los MOVIMIENTOS. Y, por fin, los movimientos constan de actos, clasificables al menos en tres grandes categorías: INTERACTIVOS, METAINTERACTIVOS y PARTICIPATIVOS. Los primeros son los tradicionalmente considerados en el ámbito de la pragmática [los asociados a las funciones básicas REPRESENTATIVA (decir, afirmar, negar, etc.), DIRECTIVA (pedir, ordenar, sugerir, etc.), CONMISIVA (prometer, jurar, etc.) y EVALUATIVA (agradecer, disculparse, etc.)]. Los restantes tienen que ver, sobre todo, con el proceso de producción textual; los metainteractivos, al tiempo de marcar la frontera de intercambios y transacciones, aseguran la trabazón de la porción de discurso realizada en cierto momento con la siguiente (obsérvense casos como BUENO, COMO HE DICHO ANTES, ¿CÓMO DICES?, etc.); los participativos evidencian las acciones que ejecuta el hablante para seleccionar a los coparticipantes en el proceso comunicativo (llamadas, descripciones apelativas, etc.).

2.5.9.

Hay que destacar dos aspectos de estas macroorganizaciones de la actividad comunicativa oral. Primero, configuran una tipología muy variada: conversar, hablar en público, participar en un debate, mitin, pronunciar una conferencia, sermón, contar una historia (o un cuento, un suceso, un chiste, experiencias), etc.; es más, cada comunidad instituye a su manera estos modos elocutivos; las diferencias al respecto son evidentes: los desajustes que provoca la mera transferencia de los modelos de comportamiento verbal en una lengua si se utiliza en otra son, cuando no ocasionan situaciones trágicas o ridículas, obstáculo para una comunicación eficaz e integradora. Segundo, estos modelos, sin menoscabo de lo anterior, responden siempre a un esquema articulatorio muy general: apertura, desarrollo de tema(s) y cierre. La primera y tercera adquieren conformaciones bastante o muy estereotipadas, en tanto la segunda permite más libertad a la negociación del sentido.

3 La aceptación del modelo general de comunicación y, por tanto, del particular de la conversación propuestos, condiciona en gran medida los criterios con que se aborda la adquisición / aprendizaje de una lengua y, como es obvio, los de su enseñanza. Aunque son muchas las conclusiones que pueden sacarse de todo lo expuesto, las que ahora nos interesan sobre todo son las siguientes.

3.1.

Muchos de los aspectos considerados se muestran íntimamente ligados a lo que viene denominándose “competencia comunicativa”, entendida ésta no sólo como su vertiente

pasiva, esto es, los conocimientos para comunicar (un saber “qué”), sino también en su vertiente activa, la concerniente a lo que se hace al comunicar (un saber “cómo”, asimilable a la “proficiencia” en una lengua). Efectivamente, preguntarse cómo enseñar el mecanismo de la conversación equivale a reflexionar sobre cómo hacerlo con no pocas realidades de la competencia comunicativa: las que, de una u otra manera, van asociadas a la “producción oral”. Veamos algunas.

3.1.1.

Como todo hecho comunicativo real parte de y se da en un “contexto” siempre, está justificado que el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua cuente en todo momento con esta circunstancia. Si hablar (y, por tanto, conversar) se reduce, en última instancia, a modificar de cierta manera la realidad contextual, resulta obvio que quienes pretendan hacerlo en una lengua extranjera han de adiestrarse en algunas operaciones.

- Análisis y comprensión de la “situación”, esto es, el discernimiento de los datos que delimitan un “marco” o lugar elocutivo de otro: además de las coordenadas espacio-temporales, integran este ámbito todos los datos de naturaleza cultural y social que tipifican una situación comunicativa dada, los que favorecen (o permiten prever) un tipo de conducta verbal y no otro (“conversar”, y no “dar una clase”, por ejemplo); en general, estos tipos conllevan un “registro” (coloquial, elevado, etc.) e indicadores proxémicos (los que definen el grado de proximidad de los Interlocutores: piénsese, por ejemplo, en los pronombres de cortesía) y cinésicos (gestos, movimientos, etc.).

- Determinación de lo “consabido”, es decir, de los supuestos que, en determinado “marco” elocutivo, constituyendo el “trasfondo” de los conocimientos compartidos por hablante y oyente, condicionan el movimiento y desarrollo del sentido. Intervienen aquí, evidentemente, numerosos y variados supuestos (culturales, sociales, subjetivos, verbales, etc.).

- Comprensión y producción del “sentido”, adecuadas al marco y trasfondo de un momento concreto de comunicación: descodificación de la expresión recibida (reconocimiento de la formas lingüísticas y posterior captación del sentido mediante previa contextualización), por un lado, y codificación de la expresión siguiente (contextualización, producción del sentido y asignación de las correspondientes formas lingüísticas), por otro.

Los aspectos mencionados en *a)* y *b)* conforman, en líneas generales, los requisitos con que emprender cualquier comunicación oral, en tanto los expuestos en *c)* aluden a otros que, siendo más dinámicos que los anteriores, son los responsables de la auténtica “negociación” del sentido.

3.2.

Las habilidades requeridas para la correcta realización de las operaciones arriba descritas son numerosas, y, fundamentales como son en la producción oral (y particularmente en la conversación), merecen la mayor atención tanto en el proceso de adquisición / aprendizaje de lenguas como en el terreno de la metodología de la enseñanza de las mismas. He aquí, sin ser exhaustivos, algunas de las más directamente ligadas a la negociación del sentido:

- Las referidas a la adquisición de las reglas de selección del interlocutor (nombramiento,

gestos, etc.).

- Reconocimiento de puntos de transición relevantes: opciones para emprender un nuevo turno (estructura oracional, curva melódica, gestos, movimientos faciales, etc.).
- Procedimientos de mantenimiento del turno: alargadores de expresión, elementos de dilación, utilización de estrategias de compensación, recursos de entonación, etc.
- Conocimiento de los valores de los “silencios”.
- Reconocimiento / producción de actos interactivos “directos” (sin sentido “oculto”): preguntas, promesas, opiniones, creencias, órdenes, ruegos, etc., vinculados explícitamente a la estructura gramatical, sobre todo.
- Reconocimiento / producción de actos interactivos “indirectos”: interpretación de una pregunta como petición, una aseveración como sugerencia o ruego, etc.
- Estructuras de reparación (autocorrección y corrección): estrategias de explicitación sobre la base de actos metainteractivos “directos” e “indirectos”.
- Posesión de las estructuras rituales configuradas por pares adyacentes: capacidad de responder, ante una primera parte de par, directa o indirectamente (adquisición de la relevancia de transición), mediante la segunda parte de par correspondiente (preferente o no-preferente).
- Conocimiento de los recursos de inserción y presecuencia, en tanto que elementos inductores de respuestas preferentes.
- Reconocimiento del lugar y momento de introducción o desarrollo de un tema, y de los instrumentos lingüísticos que para ello se utilizan.

3.3.

El empleo efectivo de cualquiera de estas posibilidades presupone una situación real de comunicación, o, lo que es igual, un “marco” en el cual adquiere forma adecuada el intercambio comunicativo (éste siempre se remite a un “tipo” de conducta comunicativa estereotipada y reconocible por los hablantes de una comunidad dada). Todos los hechos enumerados antes están de una u otra manera determinados por el marco en cuestión, ya que, según sea éste, así podrán cristalizar aquéllos: la participación en turnos no responde al mismo mecanismo en una “conversación” que en un “debate” o una “clase”; los actos ejecutados serán más o menos “directos” o “indirectos” según recomienden o impongan, por ejemplo, los factores de registro, los proxémicos, o incluso los cinésicos, del marco escogido; etc. Consecuentemente, la adquisición de los marcos partirá siempre de situaciones reales de comunicación, de marcos estrictamente definidos, y el adiestramiento tanto en la percepción y asimilación de las características que los constituyen (registro, etc.), como en la utilización de las acciones asociadas a algunos (o todos) los aspectos considerados en 3.2., se llevará a cabo siempre en este medio. Las actividades o ejercicios destinados al efecto nunca han de perder de vista esta circunstancia: en ningún momento ha de faltar el marco, nunca se ha de ejercitar una habilidad oral fuera de su ámbito;

correríamos, de otro modo, un peligro descontextualizar el proceso de adquisición de una habilidad comunicativa y convertirlo en una práctica abstracta e insulsa, desprovista de interés o relación con una finalidad inmediata.

3.4.

El “trasfondo” es, igualmente, elemento imprescindible de toda comunicación real. En el caso de la conversación es utilizado ávidamente por los interlocutores para rehacer, a cada paso, el sentido. La adquisición del trasfondo es algo que se hace paulatina y acumulativamente, algo que en todo momento es susceptible de cambiar, de adquirir nuevos y variados perfiles. Es evidente que, siendo así las cosas, a quien aprende una lengua, más que ofrecerle datos con que forjar el trasfondo, hay que dotarlo de instrumentos de adquisición y análisis, pues en esto, como en otros muchos aspectos, no se diferencia demasiado del hablante nativo. La ejercitación, en este sentido, tiene gran variedad recursos metalingüísticos, reconstrucción del trasfondo, estilo indirecto, semejanzas y diferencias, explotación de temas culturales mediante la utilización de materiales AD HOC (publicaciones, grabaciones, vídeos, etc.), deducción por la situación de qué se puede o no hablar, conocimiento de temas tabúes, etc.; obviamente, ha de ser suministrada toda esta información de modo coherente con los distintos momentos de la progresión adquisitiva, y determinándose en cualquier caso qué contenidos motivan más o se ajustan mejor a las necesidades definidas se supone por los mismos estudiantes.

3.5.

La adquisición / aprendizaje de los patrones de conversación [las micro- (pares adyacentes ritualizados, presecuencias, etc.) y macroorganizaciones (conversación telefónica, contar historias, etc.)] debe correr pareja a la de los aspectos ya tratados: no hay situación comunicativa normal que carezca de patrón remisible a alguna de tales organizaciones. Los ejercicios deben ir encaminados a la asimilación gradual de las distintas secciones de que conste un patrón de conversación dado: apertura, desarrollo y cierre; las variaciones de marco (situación, “roles”, etc.) y trasfondo (temas, esencialmente) se muestran especialmente útiles, pues permiten resaltar diferencias interactivas, estructurales, lingüísticas, estilísticas, etc., asociadas a un mismo patrón, o, lo que es lo mismo, hace percibir al que aprende cómo un mismo esquema de conversación llega a adquirir, con las variables aludidas, configuraciones diversas.

BIBLIOGRAFÍA

(La siguiente lista no es en absoluto exhaustiva: recoge los trabajos que por una u otra razón, han constituido las fuentes o son instrumentos indispensables para profundizar en el contenido de lo expuesto.)

- Atkinson, J.M.; Heritage, J. (1984) (eds.): *Structures of Social Action Studies in Conversation analysis*. Cambridge, CUP.
- Austin, J.L. (1982): *How to do things with words*. Oxford OUP, 1962 (Trad. esp.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.)
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, OUP
- Brazil, D.C. (1985): *The Communicative Value of Intonation*. Birmingham, ELR.
- Brown, G.; Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge, CUP.
- Brumfit, Ch. (1984): *Communicative Methodology In Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge, CUP,
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford, OUP.
- Cole, P. (1981) (ed.): *Radical Pragmatics*. New York, Academic Press.
- Cole, P.; Morgan, J.L. (1975) (eds.): "Syntax and Semantics", Vol. 3, en *Speech Acts*. New York, Academic Press.
- Cook, G. (1989): *Discourse*. Oxford, OUP.
- Coulthard, M. (1985): *An Introduction to Discourse Analysis*. London, Longman,
- Coulthard, M.; Montgomery, M.M. (1981) (eds.): *Studies in Discourse Analysis*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Edmondson, W. (1981): *Spoken Discourse. A Model for Analysis*. London, Longman.
- Escandell Vidal, V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Madrid-Barcelona, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Anthropos.
- Faerch, C.; Kasper, G. (1983) (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.
- Givón, T. (1989): *Mind, Code and Context Essays in Pragmatics*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Grice, H. P. (1957): "Meaning", *Philosophical Review*, 66, pp. 377-388.
- Grice, H. P. (1975): "Logic and conversation", en Cole & Morgan (eds.), pp. 41-58.
- Grice, H. P. (1981): "Presupposition and conversational implicature", en Cole (ed.), pp. 183-198.
- Gumperz, J.J. (1983): *Discourse Strategies*. Cambridge, CUP.
- Gumperz, J.J.; Hymes, P.H. (1972) (eds.): *Directions in Sociolinguistics*. New York, Holt Rinehart & Winston.
- Halliday, M.A.K. (1982): *Explorations in the Functions of Language*. London, Arnold, 1973. (Trad. esp.: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona Editorial Médica y Técnica.)
- Halliday, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic*. London, Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985): *Spoken and Written Language*. Oxford, OUP.

- Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1985): *Language context and text: aspects of language in a socialsemiotic perspective*. Oxford, OUP.
- Klipel, F. (1984): *Keep Talking Communicative fluency activities for language teaching*. Cambridge, CUP.
- Leech, G. (1980): *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins.
- Leech, G. (1985): *Semantics*. Harmondsworth Penguin, 1982 (2ª ed. corr. y aum.) (Trad. esp.: *Semántica*. Madrid Alianza Editorial).
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London, Longman.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmatics*. Cambridge, CUP, 1983 (Trad. esp.: *Pragmática*. Barcelona, Teide).
- Lyons, J. (1980): *Semantics*. Cambridge, CUP, 1977 (Trad. esp.: *Semántica*. Barcelona, Teide).
- Malamah, Thomas A. (1987): *Classroom Interaction*. Oxford, OUP.
- McCarthy, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge, CUP.
- Myers, T.; Brown, K.; McGonigle, B. (1986) (eds.): *Reasoning and Discourse Processes*. London, Academic Press.
- Nolasco, R. L. Arthur (1987): *Conversation*. Oxford, OUP.
- Olesky, W. (1989) (ed.): *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins.
- Psathas, G. (1979) (ed.): *Everyday Language Studies in Ethnomethodology*. New York, Irvington.
- Richards, J. C.; Schmidt, R. W. (1983) (eds.): *Language and Communication*. London, Longman.
- Riley, P. (1985) (ed.): *Discourse and Learning*. London, Longman.
- Saville-Troike, M. (1982): *The Ethnography of Communication*. Oxford, Blackwell.
- Schlenker, J. (1978) (ed.): *Studies In Organization of Conversational Interaction*. New York, Academic Press.
- Schiffirin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge, CUP.
- Searle, J.R. (1980): *Speech Acts*. Cambridge, CUP, 1969 (Trad. esp.: *Actos de habla*. Madrid, Cátedra).
- Searle, J.R. (1979): *Expression and Meaning*. Cambridge, CUP.
- Seliger, H.W.; Long, M.H. (1983) (eds.): *Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition*. Rowley (Mass.), Newbury House.
- Sinclair, A. McH.; Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford, OUP.
- Slagter, P. (1987): "Diálogos en clase", en Haverkate, H. (ed.): *La semiótica del diálogo (Diálogos Hispánicos de Amsterdam, nº 6)*. Amsterdam Rodopi, pp. 81-118.
- Sperber, D.; Wilson, D. (1986): *Relevance Communication and Cognition*. London, Blackwell.
- Stubbs, M. (1987): *Discourse Analysis*. Oxford Blackwell, 1983 (Trad. esp.: *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza).
- Tannen, D. (1984) (ed.): *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corp.
- Taylor, T.J., D. Cameron (1987): *Analysing Conversation Rules and Units in the Structure of Talk*. Oxford, Pergamon Press.

- Ur, P. (1981): *Discussions that Work*. Cambridge, CUP.
- Van Dijk, T.A. (1985) (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. 4 vols. London, Academic Press.
- Werth, P. (1981) (ed.): *Conversation and Discourse Structure and Interpretation*. London, Croom Helm.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1978): *Explorations In Applied Linguistics 1*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1983): *Learning Purpose and Language Use*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1984): *Explorations In Applied Linguistics 2*. Oxford, OUP.
- Widdowson, H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Wierzbicka, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. La Haya, Mouton-De Gruyter.

ALGUNAS CUESTIONES DE PRONUNCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ESTE TRABAJO FUE PRESENTADO, EN FORMA DE CONFERENCIA EN EXPOLINGUA 93 POR DOLORS POCH

DOLORS POCH OLIVÉ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

BERNARD HARMEGNIES
UNIVERSITÉ DE MONS-HAINAUT BÉLGICA

1. EL PROBLEMA DE “LA NORMA”

Uno de los principales problemas que plantea la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera y del español en particular es decidir, desde el punto de vista de la pronunciación, “qué lengua enseñar”. Ésta es una cuestión que suele suscitar discusiones, incluso agrias a veces, en la mayoría de seminarios y cursos de formación para profesores de español como lengua extranjera. La polémica suele situarse en el plano de defender o atacar la “norma”, es decir, aquella pronunciación considerada como “de prestigio”, que se considera “mejor” que las otras y que, según muchas opiniones, debiera ser la que se enseña a los alumnos de lengua extranjera. En el caso concreto del español, este problema tiene una importancia capital, ya que, como es sabido, la pronunciación considerada más prestigiosa es la que corresponde a las regiones del centro de la Península Ibérica, aunque dicha pronunciación es minoritaria desde el punto de vista del número de hablantes, puesto que en el resto del Estado y en todos los países americanos donde se

habla español se dan importantes variaciones fonéticas con respecto a dicha "norma".

2. RELACIÓN ENTRE "LA NORMA" Y LAS DEMÁS VARIANTES DE PRONUNCIACIÓN

La solución al problema no parece simple, puesto que, además, cuando se tratan cuestiones de este tipo, es muy fácil convertirlas en personales al sentir que la lengua constituye buena parte de la identidad de cada persona. Tal vez pueda contribuir a aclarar estos aspectos plantearse cómo se define "la norma", dado que los criterios usados para fijarla no suelen ser nunca de tipo lingüístico. Como señalan Borrell y Billieres (1989, p 48), "[...] *la norme c'est le souhaitable, donc l'acceptable (ou inversement) pendant une période donnée. Elle est le produit de la pression exercée à un certain moment par un groupe social dominant, plus ou moins étendu*". Así se explica que el concepto de "norma" varíe con el tiempo y con la historia. Esta polémica no es nueva como lo prueba el *Diálogo de la Lengua*, de Juan Valdés, texto del siglo XVI en el que a propósito de cierta grafía dudosa en español, Marcio, uno de los participantes en el *Diálogo*, aporta la autoridad de Nebrija para solucionar el problema, a lo que Valdés responde airadamente: "*No me aleguéis otra vez para la lengua castellana la autoridad de Librixa andaluz, que me haréis perder la paciencia*" (p. 59 de la edición de J. F. Montesinos). Una discusión como ésta podría darse perfectamente en pleno siglo XX y, sin duda, muchos le darían la razón a Valdés cuando afirma que la opinión de un autor andaluz no puede ser tomada en cuenta como referencia para el español.

En íntima relación con la cuestión del prestigio de determinadas formas de pronunciación se da la situación de que la mayor parte de los profesores de español, originarios obviamente de todas las zonas hispanohablantes del mundo, están muy lejos de pronunciar según la variante "normativa". La situación habitual es que, cada profesor, en función de su origen geográfico (y también sociolingüístico, pero esta cuestión la abordaremos más adelante) posea la clase de pronunciación que es propia de la zona de donde procede. Por tanto, ¿qué debe hacer este profesor en clase?, ¿debe tratar de esconder su propia variante y pronunciar según "la norma"? Hemos podido constatar que en algunos casos se hace así.

3. LA "NORMA" Y LA PRONUNCIACIÓN DEL PROFESOR

Parece obvio que no se puede pedir a un profesor de lengua originario de un determinado lugar y poseedor, por tanto, de una pronunciación determinada que la modifique, en el momento de dar clase, en función de lo que se considera "la norma". Toda lengua constituye un mosaico de variedades, en ello reside su riqueza y, justamente, cuando se enseña esa lengua se debe tratar de mostrar al alumno toda la variedad existente, de tal forma que se proporcione un amplio panorama de todas las posibilidades que ésta ofrece. Actuar de otra forma significa prescindir de una cantidad de información importante por lo que respecta a las características de la lengua estudiada y colocar al alumno en una situación tal que le aboque, cuando menos, a una situación de sorpresa y, en ocasiones, de incompreensión, cuando se enfrente, en situaciones de comunicación real, a las diversas variedades.

Creemos, en cambio, que el profesor de español como lengua extranjera debe conocer las características de la pronunciación que se considera "normativa", así como las de su propia

variedad, de tal forma que pueda situarla en relación a “la norma” y pueda explicar a sus alumnos las diferencias y distancia entre ambas. Suelen suscitarse en clase preguntas, cuestiones y curiosidades de los alumnos con respecto a las distintas variedades de pronunciación y nos parece indispensable que el profesor esté en situación de satisfacer las demandas de los estudiantes en este sentido sin que, por ello, se vea en absoluto obligado a modificar sus hábitos de pronunciación.

4. LOS “ESTILOS DE HABLA”

Además del problema de “la norma” y de la cuestión de la pronunciación estándar, existen otras cuestiones importantes en el dominio de la enseñanza de la pronunciación. La bibliografía fonética tradicional ha puesto de manifiesto que, desde el punto de vista acústico y articulatorio, nunca se dan dos realizaciones idénticas de un mismo sonido: si bien las diferencias entre las realizaciones suelen mantenerse dentro de ciertos márgenes de variación para cada una de las unidades, lo cierto es que nunca se dan los mismos valores de los parámetros acústicos para dos realizaciones identificadas como pertenecientes a la misma categoría. De hecho, la diferencia entre fonética y fonología viene dada por el hecho de que la primera se ocupa de los sonidos realmente pronunciados, y la segunda de las categorías con las que identificamos y clasificamos dichos sonidos. Otra forma de referirse a las diferencias entre ambas disciplinas consiste en afirmar que la fonología se interesa por la invariación y la fonética por la variación.

Este enfoque del problema podría hacer pensar que esta variación no está sometida a más leyes que las del azar. No obstante, importantes contribuciones a la teoría fonética (Lindblom, 1990) y estudios experimentales recientes (Engstrand-Krull, 1988; Harmegnies-Poch, 1992) han puesto de manifiesto que esta variación es sistemática. Dicho en otras palabras, es posible establecer una serie de reglas que den cuenta de en qué dirección se producen estas variaciones y de qué factores las ocasionan. Los cambios de estilo de habla parecen ser el motor que impulsa estas diferencias en uno u otro sentido.

Las modificaciones que se producen son importantes: desde eliminación de determinados sonidos, pasando por simplificaciones de grupos consonánticos, hasta variaciones de timbre en las vocales. Este tipo de ajustes en la pronunciación, que un hablante nativo lleva a cabo de forma automática, ponen de manifiesto con gran claridad que la persona que no los realiza no está hablando su lengua y tiene, por tanto, un marcado “acento extranjero”. Parece, pues, esencial integrar estos fenómenos en la enseñanza de la pronunciación a los estudiantes.

5. “ESTILOS DE HABLA” Y ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Justamente en el dominio del aprendizaje / enseñanza de lenguas extranjeras los aspectos pragmáticos, de “uso” del lenguaje, cobran gran importancia y se concede una especial atención al léxico que se enseña a los alumnos (qué palabras utilizar en cada situación de comunicación) y a las construcciones sintácticas que se corresponden con cada acto de habla; no obstante, ni en los métodos que se utilizan en clase de lengua ni en la bibliografía especializada en este campo suele haber referencias al hecho de que la pronunciación también cambia en función de la situación de comunicación y de la intencionalidad de los

locutores. En un trabajo del año 1991, B. Lindblom afirma: “[...] *Speakers turne their performance to the needs of situation [...] the variations in the speech signal arise because speakers continually take the point of view of the listener [...]*” (1991, pp. 10-11). En efecto, ya en estudios anteriores del mismo autor (especialmente Lindblom, 1984) se señalaba que todo acto de comunicación está teleológicamente regido, es decir, tiene un objetivo determinado, se adapta a las necesidades del momento y se acomoda al principio del mínimo esfuerzo. No es difícil asociar este punto de vista al de la pragmática, puesto que esa adaptación que postula Lindblom podría considerarse como una forma de ver esas variaciones impuestas por el uso, pero desde el punto de vista estrictamente de la fonética, de la pronunciación.

Sí hay, en cambio, por parte de quienes trabajan en el campo de la pragmática, un cierto interés por el estudio de las modalidades entonativas como agente expresivo, en muchos casos, de la fuerza ilocutiva o, dicho en otras palabras, de la intención del locutor. Gardiner (1932, p. 211), en su *Langage and acte de langage* afirma: “[...] *il est clair que le locuteur a pour intention et pour but de prononcer les mots qu'il prononce, tout en les investissant d'une autre intention et d'un autre but qui, pour l'essentiel, leur son extérieurs. En effet, nous découvrons au fur et à mesure que le principal défaut des théories antérieures a été de ne pas reconnaître que la phrase est volitive de part en part, tout comme si le discours n'était rien d'autre que des perceptions ou des pensées passivement reflétées dans un medium nouveau et audible. Je poserai donc en prémisses que toute phrase incarne deux buts distincts, même s'ils sont interdépendants, l'un concernant la ou les choses dont il est parlé, et l'autre concernant la façon ont l'auditeur est supposé appréhender de ce qui est dit ou réagir o ce qui est dit*”. Lógicamente, esta intención que tiene el hablante, ese significado que concede a cada frase y que no es la suma del sentido literal de las palabras, debe manifestarse mediante una serie de recursos determinados. En numerosas ocasiones, los autores mencionan la entonación como punto de apoyo del locutor para conseguir sus objetivos, pero a la entonación hay que sumarle las variaciones segmentales o, tal vez mejor dicho, la entonación y las diversas maneras posibles de pronunciar los distintos sonidos (es decir, los estilos) que constituyen el vehículo a través del cual se manifiestan las intenciones del locutor al emitir los mensajes. Parece lógico pensar que a los alumnos interesados en el estudio de una lengua extranjera se les enseñen los recursos de que dispone dicha lengua para expresar las diferentes intencionalidades comunicativas, y parte importante de estos recursos se sitúa en el plano fónico.

Creemos que en el terreno de la didáctica de la lengua extranjera hay, por lo menos, dos tareas fundamentales previas a la labor que se lleva a cabo propiamente en clase en primer lugar, es esencial la definición de los contenidos que se van a enseñar y, en segundo lugar, es necesario diseñar la metodología que permitirá la transmisión de estos contenidos de la forma más eficaz posible. Como es evidente, las reflexiones que se realizan en este artículo se sitúan en el seno de la primera de las tareas mencionadas. Somos conscientes, desde luego, de las dificultades metodológicas que conlleva la incorporación de la enseñanza a alumnos extranjeros de las modificaciones en la realización de los sonidos producidas por los estilos de habla, pero precisamente por el hecho de que estas variaciones están asociadas a las intenciones comunicativas de los informantes y son, por tanto, una importante fuente de información global de aquello que quiere transmitir el hablante, nos parece imprescindible que sean tenidas en cuenta como un importante recurso cuyo dominio habría que transmitir a los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

De lo expuesto hasta aquí se desprende que una buena teoría del uso del lenguaje y, por tanto, de una lengua en particular comprende un modelo de los distintos actos de habla y de la forma de manifestar la fuerza ilocutiva por parte de los hablantes. En el campo de la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el enfoque pragmático no es actualmente una novedad y son numerosos los métodos que están en el mercado que se plantean al aprendizaje desde esta perspectiva. No obstante, y como ya hemos dicho, los aspectos que afectan a la pronunciación adolecen todavía de ciertas carencias en el sentido de relacionar las intenciones del locutor con las variaciones en la realización de los sonidos. Parece, pues, fundamental, como ya hemos señalado, integrar en un futuro próximo estos aspectos del uso del lenguaje en el trabajo sistemático de enseñanza de la pronunciación que se realiza en clase de lengua extranjera.

REFERENCIAS

Borrell, A. y Billieres, M. (1989): "L'évolution de la norme phonétique en français contemporain", en *La Linguistique*, 25, pp. 45-62.

Engstrand, O. y Krull, D. (1988): "On the systematicity of phonetic variation in spontaneous speech", en *PERILUS*, VIII, pp. 34-38.

Gardiner, A.H. (1932): *Langage and acte de langage*, Lille, Presses Universitaires de Lille. Traducción al francés: 1989.

Harmegnies, B. y Poch Olivé, D. (1992): "A Study of style induced vowel variability Laboratory versus spontaneous speech in Spanish", en *Speech Communication*, II, pp. 429-437.

Lindblom, B. (1984): "On the teleological nature of speech processes", en *Revue d'acoustique*, 9, pp. 13-21.

Lindblom, B. (1990): "Explaining Phonetic Variation: A Skech of the H and H Theory", en Hardcastle, W. y Marchal, A. (eds.): *Speech Production and Speech Modelling*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 403-440.

Lindblom, B. (1991): "Speech Transforms", en *Proceedings of the Workshop on Phonetics and Phonology of Speaking*, núm. 1. Barcelona.

Valdés, J. (1928): *Diálogo de la lengua*. Madrid, Espasa Calpe (1976, 6ª ed.).

VÍDEO, INTERACCIÓN E INTEGRACIÓN DE DESTREZAS

PONENCIA PRESENTADA EN 1993

FRANCISCO ROSALES VARO

CENTRO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GRANADA

Supongamos que dos atletas se preparan para las próximas Olimpiadas en la disciplina de medio fondo. Se les asignan, eso sí, diferentes monitores. El primero de ellos trabaja exclusivamente en el gimnasio, pues se pretende que aumente su musculación realizando continuos ejercicios de levantamiento, flexiones de brazos y abdomen... hasta conseguir un modelado canónico de su cuerpo. Ahora bien, en ningún caso sale a la pista de carreras. Además, después de tanto trabajo de aparatos, se siente realmente cansado. El día de la carrera obtuvo un rotundo fracaso.

El segundo corredor, curado en salud por la experiencia anterior, fue entrenado durante todo el período en una pista similar a la del estadio olímpico, empleando todo su tiempo y energía en la carrera final. Se centró en la táctica y en la estrategia que usaría el día de la verdad. Eso sí, no pisó jamás el gimnasio, pues pensaba que sería suficiente con correr concienzudamente su distancia. El día de la competición no quedó el último, pero tampoco ganó. Se extrañó bastante, porque el vencedor había sido un keniano que corría con el mismo estilo, yendo incluso descalzo.

El primer atleta que se había dejado la piel en el gimnasio fracasó porque una carrera de esa distancia exigía una preparación bien diferente. Tampoco estaba familiarizado con ese espacio y el ruido del público lo apabullaba. Si se hubiese presentado a un concurso de culturismo seguramente habría obtenido más éxito.

Traslademos esta situación a un aula de español como lengua extranjera. En el caso de que “entrenemos” alumnos para actividades puramente gramaticales tal vez el mejor método

sea centrarnos en los niveles morfosintácticos para que puedan realizar dichos ejercicios con toda soltura, adaptando ese sistema abstracto que es la Gramática con mayúsculas a modelos artificiales. Pero parece poco probable que un aprendiz tenga tales intenciones, a no ser que se dedique a participar en certámenes lingüísticos o rellenar huecos en su tiempo libre.

El dominio que se obtiene de la lengua objeto se limita a unos aspectos formales que pueden ser incluidos sólo como repertorios.

En este caso la instrucción pretende interiorizar un conocimiento exento de toda finalidad práctica, y no se preocupa de advertir o referir ese CONOCIMIENTO para que se USE en diferentes situaciones reales, y es más, ese conocimiento no participa de las necesidades comunicativas, y no se define en función de esta labor, sino como un valor independiente más allá del bien y del mal, esto es, ignorando su función social.

El segundo atleta había corrido desde el principio dedicándose exclusivamente al trabajo de pista, consciente de que imitando una carrera ideal tantas veces como fuera posible podría prepararse de manera más adecuada. Imaginamos que además de las agujetas, el corredor se desmoralizó bastante.

Sirviéndonos de esta fácil imagen deportiva, tan sugerente como exagerada, quizá podamos comprender cuáles son los problemas con los que nos topamos diariamente en una clase de español al aplicar una metodología comunicativa, sin ofrecer, desde luego, fórmulas magistrales, de las cuales, por fortuna, carecemos.

Al enfatizar el perenne uso de la comunicación en el aula y diseñar objetivos “verosímiles”, somos conscientes de que estas actividades superan a las bestias negras que son los simples ejercicios lingüísticos que no satisfacen ningún propósito comunicativo. También partimos de que enseñamos una lengua tan viva como real, pues toda lengua, por muy ajena que se muestre a ojos del estudiante, es ante todo una realidad que la gente usa para relacionarse. Por ello, con buena voluntad, facilitamos que se tenga acceso a compartir la capacidad de comunicarse y adquirir un conocimiento pragmático, tal como lo tienen los hablantes nativos.

Conscientes de que de nada sirve almacenar reglas gramaticales sin mejores fines, no centramos nuestras miras en presentar un esquema intangible, pues tampoco su conocimiento nos acredita el saberlo usar efectivamente³¹.

Partimos de que un conocimiento es una descripción altamente intelectualizada que sólo se explicita al actualizarse y adaptarse en su producción, o sea, al ser la actividad a la cual se debe.

El conocimiento del sistema lingüístico aislado de su práctica sólo generaría una conducta verbal subordinada a un modelo previo que se suministra como norma, y que nada tiene que ver con la comunicación real. Es el caso del discurso pedagógico tradicional, donde se

³¹ Desde este punto tendríamos que distinguir entre lo que es CONOCER Y USAR una lengua (Bygate, 1987), o más exactamente lo que es ese conocimiento (*knowledge*), las destrezas (*skills*) y las capacidades (*abilities*) para emplearlo (Widdowson, 1978).

abunda sobre la forma de los enunciados olvidando la amplitud funcional de los mismos (Ortega Olivares, 1990).

Por ello se admite que para que un aprendiz sea eficiente no basta con incentivar sus conocimientos, sino que es necesario pulsar las destrezas que activan su competencia comunicativa. Estas destrezas se desarrollan en el terreno del uso, pero en unas condiciones donde sólo se pueden adquirir recursos comunicativos, en un aula, en un espacio virtual donde los sujetos sólo pueden comportarse como aprendices de una lengua.

Sin embargo, la adquisición de este nivel de uso en clase no garantiza que necesariamente se adquiera el siguiente nivel: el del empleo efectivo en la actuación real. Las destrezas comunicativas, entonces, deberían activar las capacidades comunicativas, a fin de que el aprendiz adquiera comportamientos tal como un usuario lo hace. ¿Pero cómo conseguirlo?

Éste ha sido, en parte, uno de los dilemas de todos los enfoques metodológicos y que se puede resumir en la búsqueda de una combinación del uso de las destrezas con los aspectos pragmáticos del empleo efectivo, o lo que es lo mismo, pretender enseñar las destrezas comunicativas en relación con las capacidades: cómo hacer que nuestro atleta haga buen uso de su preparación para que el trabajo de pista le sirva también el día de la final.

Hemos resuelto que no bastaba con un esfuerzo ímprobo de gimnasio o, en otras palabras, está asumido el descrédito del método estructural y el conductismo más feroz. Si se observa que la mayoría de los aprendices de segundas lenguas no suelen ser eficaces al trasladar su CONOCIMIENTO FORMAL al uso comunicativo fuera del aula, es lícito sustituir ese conocimiento de estructura y ampliarlo a funciones comunicativas.

Ahora bien, la crítica al método nocional-funcional también ha cuestionado la posibilidad de convertir esos conocimientos adquiridos a través de las actuaciones comunicativas en el aula, de convertirlos decíamos, en otras situaciones de la vida real.

Se cuestiona, insistimos, que el aprendizaje de las destrezas conlleve a posteriori un desarrollo de las capacidades comunicativas en el ámbito natural. La inferencia de información en actividades exclusivamente comunicativas no se produce tan felizmente como se puede creer, pues no obligatoriamente se estimula lo cognitivo. Si a ello se añade la dificultad de catalogar los múltiples actos, o la variabilidad de la relación entre formas y funciones, concluimos que este método, en sí mismo, no es la panacea. Además, incidiendo abusivamente en los significados se puede olvidar la atención sobre el fenómeno lingüístico como un discurso dinámico, despreciando sus procesos internos de creación. Y aunque esta postura sea un tanto radical, en nuestra experiencia docente a menudo nos topamos con fracasos personales de este tipo, al animar al estudiante a simulacros en los que toda la energía se absorbe en este entrenamiento de pista sin gimnasio³².

Podemos resumir afirmando que si las condiciones de la adquisición son diferentes de las condiciones del uso real, una postura posible sería la de acercar el comportamiento del aprendiz al comportamiento de un sujeto usuario. O lo que es igual, la cuestión es cómo

³² En nuestras actividades hemos renegado de ciertos acercamientos basados en "la enseñanza natural" (Krashen y Terrel, 1983), donde no se controla exactamente la producción del alumno, o se obvian totalmente las instrucciones formales. Nos apoyamos, como diremos más adelante, en la necesidad de dirigir los procesos del aprendizaje.

lograr una interiorización de la lengua como recurso parejo a la capacidad de usarla apropiadamente.

Lo que se desprende del rastreo de la numerosa bibliografía es la variedad de enfoques debido a la imposibilidad de encontrar una descripción totalizadora de qué es el aprendizaje de una lengua. De ahí que lo único que legítimamente podemos hacer es definir lo más sincera y claramente los problemas que queramos resolver (Brumfit, 1981).

O sea, que cuando nuestro atleta, quizá con toda sana inocencia, se precipitaba a mover las piernas lo hacía para cumplir las vueltas necesarias, cuando el objetivo no era sólo correr por correr, sino valerse de una táctica que pudiera ser aplicada sin conflicto a la prueba final. Esto llevó a preguntarse al entrenador en qué consistía exactamente correr. Por ello, indagó en los PROCESOS anatómicos que se ponían en marcha para tomar la dirección de esos procedimientos fisiológicos.

El enfoque, por lo tanto, que pretenda acercar unas condiciones naturales al aula, pensamos que tiene que cuestionarse:

- Primero, qué es una actuación comunicativa real.
- Segundo, cómo habilitar un espacio para que ese acto no sólo se PRODUZCA, sino que también pueda ser controlado.

El proceso de comunicación descrito en los siguientes términos es un estado dinámico en cuyo seno opera un intercambio de información. Siendo la negociación ese motor interno que caracteriza la comunicación natural (Ortega Olivares, 1990) y considerando que las habilidades de negociación son naturales a todos los seres humanos, de igual manera los aprendices DEBERÍAN ser capaces de manipular sentidos en un marco justo donde la interacción, además de estar presente por derecho, no sea una intentona, sino la base de la tarea.

Permitiendo, pues, la negociación de sentido, se pueden producir, y en eso confiamos, auténticos testimonios de comunicación dentro de las limitaciones del aula, ya que siempre que el propósito comunicativo adquiera presencia, podremos, si no exactamente transferir, al menos colocar en una relación conveniente las condiciones y comportamientos del aprendiz y el usuario.

No hay argumentos empíricos que demuestren que los alumnos usan en situaciones reales lo aprendido en el aula. Pero la única confianza que nos queda es ofrecer la oportunidad de PRACTICAR REFLEXIVAMENTE la lengua conciliando la comunicación natural con la del aula, propiciando que el aprendiz active destrezas en función de objetivos específicos, manejando un código sólo verificable en las exigencias de un contexto social.

Ahora bien, si el conocimiento aislado de su práctica no tiene sentido pedagógico, tampoco la práctica que no implique un conocimiento instrumental, sería suficiente. Pensamos que no basta con comunicar, sino que la reflexión debe derivarse de la producción e inspeccionar conscientemente la gestión del complejo proceso de incorporación de modelos.

Con esta afirmación nos adentramos de nuevo en la polémica suscitada por quienes

distinguen entre las condiciones de adquisición y aprendizaje³³ considerando EL SISTEMA ADQUIRIDO COMO UN CONOCIMIENTO INCONSCIENTE Y NATURAL, inconciliable con EL SISTEMA APRENDIDO, producto de la instrucción formal, esto es, de un conocimiento consciente (Krashen, 1981).

Sin embargo, apoyados por diferentes teorías, estamos en condiciones de justificar la necesidad de acomodar los sistemas aprendidos y los adquiridos, ajustando los mecanismos conscientes e inconscientes que los dirigen³⁴.

Consideramos la práctica comunicativa o la tarea de aprendizaje en general, como una dedicación compleja que ha de combinar sin conflicto los principios de AUTOMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN. No nos referiremos con REFLEXIÓN necesariamente a la observación del sistema gramatical, sino más en concreto al EXAMEN DE LOS RECURSOS en el curso de la instrucción, que pretende crear un comportamiento CONSCIENTE, entendido en términos de responsabilidad, que asuma que los procesos controlados, de todo tipo, pueden y deben ser incorporados a la competencia comunicativa del aprendiz.

En el marco de una interacción que combine la producción y reflexión, estamos en condiciones de ofrecer una oportunidad fructífera de práctica controlada en el aula, y permitir a su vez la negociación de sentido. De modo que no es ya un título de moda en cualquier comunicación o estudio que se precie, sino el único elemento que da sentido a la tarea (Allwright, 1984). Por ello, en nuestras actividades la interacción no ocupa una sección más ni es un paso decorativo. Se convierte en el elemento indispensable para que la comunicación sea real y el intercambio genere un discurso válido, mientras vigila que en ese espacio las destrezas fluyan, se integren y desarrollen en actuaciones rentables³⁵.

Está claro que aprendemos COMUNICANDO, pero este verbo comunicar se amplía, según nuestra opinión, y adquiere unos privilegios de los cuales debemos sacar provecho, haciendo que este proceso de comunicación en el aula también sea un proceso de aprendizaje sobre sí mismo.

Por consiguiente, el papel del alumno queda dignificado en el momento en el que la práctica comunicativa surge del control de la tarea. Pues al involucrarse el aprendiz en lo

³³ La crítica a la distinción ADQUISICIÓN-APRENDIZAJE de Krashen (1981), como bien señala Zanón (1989), deriva de la identificación que realiza de la regla gramatical y de los procesos conscientes así como de igualar intuición con todo proceso inconsciente. Además de no definir con exactitud los términos consciente-inconsciente, los asigna a juicios gramaticales e intuitivos cayendo en un reduccionismo simplista.

La contradicción surge en el momento en que un aprendiz puede hacer un uso automático- inconsciente para Krashen de reglas estudiadas aprendidas, demostrando que de hecho lo aprendido se convierte en adquirido.

³⁴ Son reveladores, en este sentido, los enfoques cognitivistas centrados en los procesos de adquisición de segundas lenguas, como McLaughlin (1989) o Levelt (1978).

³⁵ Sobre las justificaciones de la interacción en el aula son interesantes las opiniones recogidas en el artículo de Kramsch (1985) al detallar el proceso "learner-learner interaction".

- Al aprender interactuando el hablante no nativo activa destrezas de comunicación que lo preparan para usar el lenguaje en contextos naturales (Long, Allwright).

- Conversando unos con otros, los alumnos reciben un input más comprensible (Seliger) y se ven forzados a producir información más comprensible (Swain).

- Al tomar el control del mecanismo de turno de palabra característico del discurso natural se ven motivados intrínsecamente a escuchar a los otros hablantes.

- Los aprendices son mucho más activos negociando el significado del mensaje (Doughty y Pica) y en reparar en sus errores (Parter), cuando hablan entre ellos mismos que cuando lo hacen con el profesor.

que hace, observamos que toma las riendas del proceso de dirección de su aprendizaje (Allwright, 1984). Lo cual nos hace sin duda contemplar la función del profesor como una especie de diseñador ambiental que propicie las mejores condiciones. Esto no significa que se desatienda el control operativo, sino más bien lo contrario. De hecho, en nuestras experiencias, el despiste que actividades ALTAMENTE COMUNICATIVAS producían sobre los estudiantes, nos llevó a reflexionar sobre la necesidad de intervenir en las actividades para cuestionar la utilidad de ciertos aspectos. Dejar hacer libremente tras una simple instrucción a menudo desemboca en una autoparodia en la que se presta excesiva atención a los significados. Así que, como de estos desastres también renace la calma, se pensó en la posibilidad de combinar al mismo nivel dos enfoques que a menudo enfrentamos, probando actividades que perdían autenticidad o verosimilitud para ganar en cierto grado de reflexión, alternando los rasgos de formalidad y sentido, en la confianza de que la práctica y su análisis se deben mutuamente.

El problema surge cuando, con las mejores intenciones, intentas que una lección tenga consistencia. Queda justificada la imposibilidad de llevar a cabo en el aula actividades reales, de modo que hay que traducir a este ambiente particular aquellas tareas reales que, sometidas a un procesamiento didáctico, derivan en TAREAS PEDAGÓGICAS (Long, 1985). A pesar de que éstas son artificiales, se adaptan a su función, pues estimularían procesos internos de adquisición³⁶. Son ejercicios retóricos, lo cual no impide que se respete un uso natural de la lengua. Todo depende de que la misma estructura de la TAREA³⁷ genere actuaciones interactivas en las que se integren las destrezas.

Repetimos que el dominio de una lengua es un proceso MULTIDIMENSIONAL y COMPLEJO, en el que ninguna habilidad se ejercita aisladamente. La integración de las destrezas como base de la programación no es un capricho al uso, sino el resultado de acomodar el mecanismo natural del empleo de la lengua a la dinámica de la tarea pedagógica. En el fluir de las mismas se contribuye a crear un uso armónico que da consistencia global al aprendizaje mediante ejercicios de mutuo apoyo.

Ahora bien ¿Cómo conseguirlo? Todo queda en manos del código pedagógico, de la metodología.

Muchas son las propuestas sobre los elementos indispensables, orientaciones y principios básicos de una BUENA TAREA³⁸.

³⁶Ver Nunan (1989) p. 40: "although the learners are engaged in tasks which are unlikely to perform outside the classroom, the tasks are stimulating internal processes of acquisition".

³⁷ Seguimos la definición dada por Candlin (1990) de tarea, p. 39: "Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social".

³⁸ Además de las reflexiones de Nunan (1989) sobre las condiciones para una buena lección comunicativa destacamos sus consideraciones sobre "The integrated language lesson", 6.7., donde justifica el objetivo de la unidad como medio para practicar el lenguaje asociado con una actividad concreta siguiendo los siguientes principios:

1. Autenticidad.
2. Continuidad de la tarea el lenguaje se reestructura progresivamente mediante actividades de comprensión que incluyen producción y análisis.
3. La unidad hace explícita la ligazón entre la clase y el mundo real permitiendo el ensayo de tareas del mundo real.

Insistiremos más, sin embargo, en la definición con la que empezábamos, al hablar sobre la diferencia entre CONOCIMIENTO y ACTUACIÓN. Si la COMPETENCIA COMUNICATIVA se puede considerar tanto PRAGMÁTICA como cognitiva, esa capacidad de crear significados y negociar se realiza desde el punto de vista de las estructuras de conocimiento organizadas y también desde los procedimientos que adaptan ese conocimiento a la solución de nuevos problemas, o sea, desde los mecanismos que establecemos para trabajar sobre las estructuras de conocimiento³⁹.

Partiendo de este esquema de distinción entre CONOCIMIENTO / ACTUACIÓN y CONOCIMIENTO / PROCEDIMIENTOS, se podría trazar un boceto de administración de los materiales, de forma que la tarea pedagógica se convierta en un vehículo válido para presentar e incorporar modelos discursivos que hagan el uso efectivo del lenguaje un proceso de dominio formal y de sentido, a la vez que instrumental.

O lo que es lo mismo, hacer que se cumpla el adagio latino: mens sana in corpore sano. Porque hacer deporte de forma descontrolada puede incluso perjudicar a la salud, y correr, como bien es sabido, es una práctica nada simple. Su preparación ha de considerar un plan de trabajo que atienda a una visión integral del cuerpo y sus mecanismos internos, su adaptación a un trabajo armónico y a un ejercicio global.

Por ese motivo los profesionales del atletismo no dudan en combinar en sus técnicas de entrenamiento LOS OBJETIVOS con LOS MEDIOS que se emplean, para que los resultados no pequen de desequilibrados o inapropiados.

En la enseñanza de segundas lenguas, los intereses son análogos desde un enfoque que se empeña en hacer converger LOS OBJETIVOS y LOS MEDIOS DEL APRENDIZAJE, teniendo en cuenta, por consiguiente, la necesidad de integrar EL DISEÑO DEL SÍLABUS y LA METODOLOGÍA (Nunan, 1989).

Si somos consecuentes con esta perspectiva, hay que borrar la línea imaginaria que se coloca entre LOS CONTENIDOS y LAS TAREAS. Tanto LOS RESULTADOS como LOS PROCESOS pueden emerger de la misma actuación, pues adiestrando LOS PROCESOS SUBYACENTES a la realización de ciertas actividades, la competencia comunicativa vendría a desarrollarse de manera global⁴⁰.

Si hasta este punto queda al menos abordado el espacio de la interacción e integración de destrezas, habría que continuar con la otra propuesta del título de este trabajo: el vídeo.

4. La exposición al sistema de la lengua a la que se ve sometida el alumno lo concentra sobre el mismo lenguaje, de modo que puede reconocer los modelos y las regularidades.

5. Permite el desarrollo de las destrezas de aprendizaje a saber automonitorización y autoevaluación.

6. Controlar la práctica oral en un contexto comunicativo.

7. Resolución de un problema.

Del mismo modo, nos han sido útiles el punto de vista del enfoque por tareas Zanón (1990), Zanón y Estaire (1991), y sobre todo Candlin (1990).

³⁹ Ver Candlin (1990), quien recoge esta idea de Widdowson (1983), *Language purpose and language use* y también Canale y Swain (1980) en "Theoretical bases of communicative approaches to Second Languages and Testing", en *Applied Linguistics* *III*.

⁴⁰ Son, en síntesis, las propuestas de los currículo de tareas (Di Pietro, Kramsch, Long, Prabhu) o los basados en los procesos (Breen, Candlin) citados por Zanón (1990).

Pero más que discutir sobre las consabidas ventajas y cualidades del texto fílmico o sus posibles usos en el aula⁴¹, nos gustaría insistir en que este soporte no es ningún MÉTODO de enseñanza, o al menos así lo creemos, sino simplemente un material más. Esto lleva a considerarlo como uno de los muchos instrumentos didácticos que sólo tienen sentido en la coherencia del diseño pedagógico. Su función, pues, como herramienta didáctica depende del uso que de sus características hagamos, y no de su gracia innata. El valor es exclusivamente instrumental, ya que se subordina a un objetivo específico superior la tarea verbal, muy distinta de la tarea de observar una pantalla (Ruiz Campillo, 1993).

En las actividades que presentaremos no se pretende dar una receta ideal de cómo ver una película, comprender un telediario o un anuncio de televisión, simplemente hemos incluido estos documentos para que sean estímulos o pasos instrumentales en el conjunto de tareas pedagógicas para la realización de posteriores tareas, y de hecho, los vídeos aparecen en distintos momentos, según la necesidad de la actividad y atestiguando su carácter versátil, pues somos conscientes de que el problema no consiste ya en el tipo de recursos, sino en CÓMO Y PARA QUÉ ADMINISTRARLOS.

Decíamos que el vídeo aparece como eslabón en una tarea más amplia, de modo que también se podía aprovechar su capacidad de reproducción de contextualizaciones completas, a fin de promover interpretaciones pragmáticas (Alonso Raya et al., 1992).

La comprensión, entendida como un proceso dinámico de acercamiento entre lo conocido y lo desconocido, en el caso del trabajo con vídeo, también se puede entender como una actividad interactiva. Todo depende, eso sí, del tratamiento. Ver una película puede ser la actividad más pasiva que exista, si la transferencia de información se realiza en un sólo sentido y se evita la reciprocidad, concibiendo el visionado como un acto de reelaboración interna sin participación explícita.

Ahora bien, existen métodos para conseguir actitudes bien diferentes, como señala nuestra compañera (Ruiz Fajardo, 1992).

Si el fenómeno de comprensión está incluido en una secuencia interactiva donde el receptor (alumno) puede participar con la producción de enunciados y puede negociar el contenido de la interacción, el visionado es totalmente activo, pues se ha insertado la producción del alumno en el proceso de comprensión del texto fílmico. Para lograr que la comprensión sí sea interactiva hay que presentar tareas en las que el aprendiz tenga que negociar la interpretación echando mano de sus conocimientos esquemáticos y su conocimiento del sistema lingüístico⁴².

⁴¹ Hacemos referencia por su utilidad práctica a estas obras dedicadas a inventariar posibles actividades con el vídeo en enseñanza de segundas lenguas, a pesar de que todas ellas son excesivamente descriptivas y carecen de argumentos consistentes sobre la metodología o el tipo de tarea. Entre otras, Lonergan (1984), Geddes y Strurtridge (1982), Stempleski (1990), Tomalin (1986).

⁴² Recomendamos el excelente trabajo de Guadalupe Ruiz Fajardo (1992), aún tesis doctoral inédita, que versa sobre los tratamientos de la competencia comunicativa a través del texto fílmico en el aula de español. Consideramos fundamentales sus aportaciones referidas al análisis de los mecanismos de aprendizaje y la exhaustiva puesta al día de las variadas teorías. Nos han sido muy útiles, entre otros muchos los capítulos 10 y 11, y especialmente los apartados 10.3 "Estrategias de recepción la inferencia" y 10.3.1 "La inferencia del contexto de situación: el conocimiento compartido del mundo".

El hablante nativo en el proceso de comprensión usa más los esquemas el conocimiento del contexto situacional, el conocimiento del mundo, la organización convencional de la realidad. Pero el no nativo se ve obligado a usar más las claves de la lengua. De ahí que para que la tarea de comprensión sea efectiva, habría que suministrar información, de modo que se alivie el trabajo de deducción y se estimule la comprensión (Ruiz Fajardo, 1992).

El vídeo, COMO MEJOR DE LOS MUNDOS POSIBLES, se establece como la representación virtual de lo familiar que utilizamos para reconocer lo no familiar, esto es, para INFERIR. Mediante la inferencia el alumno intenta entender la lengua sobre conocimientos previos que intentaremos abonar con el material adecuado, de lo cual partirá una hipótesis en forma de proposición de la lengua objeto. Así, el curso de la interacción puede provocar la retroalimentación correctiva, con información proveniente de otros materiales o del interlocutor.

Las actividades que pasamos a presentar fueron llevadas a cabo en el CENTRO DE LENGUAS MODERNAS de la Universidad de Granada, dentro de los cursos intensivos para alumnos extranjeros, actividades que fueron posibles sólo gracias a la colaboración de los compañeros que trabajan ímprobamente elaborando materiales e investigando sobre la metodología de la enseñanza de español, y sin cuyos consejos y profesionalidad, este trabajo no habría sido posible⁴³.

Han sido actividades pensadas específicamente para grupos reducidos de estudiantes multilingües, en una situación de plena inmersión, y que durante un período que oscila entre los tres y doce meses, participan de la vida académica granadina. Las ventajas de trabajar en el contexto de la lengua objeto sabemos que favorece enormemente, por lo que intentamos hacer uso de los medios que el contexto ofrece. Todos los alumnos provenían de ambientes universitarios occidentales o de su área de influencia, de modo que nos pareció útil trabajar con materiales que ya les eran familiares ya los que tendrían un acceso cómodo.

El hecho de trabajar con un público joven y muy motivado justifica el uso de tres tipos de lenguajes, como respuesta a sus propias demandas de conocer distintos registros y de acercarse a escenarios temáticos variados. El alumnado a menudo exige ampliar las programaciones tradicionales, sobre todo en casos como éste, en los que los aprendices tenían un dominio del español postintermedio, avanzado o superior, niveles en los que no se satisfacen con simples cuestiones gramaticales.

Por ende, el alarmante déficit de materiales decentes para estos estados de aprendizaje avanzado, nos obligó a componer secuencias de tareas temáticas según los principios que expusimos anteriormente.

Elegimos tres lenguajes diferentes para exponer a los estudiantes a tres usos distintos de la lengua, tan útiles unos como otros, y necesarios para completar sus expectativas de

⁴³ Agradecemos el apoyo recibido de Alejandro Castañeda y Guadalupe Ruiz en los criterios y material teórico. También ha sido inestimable la ayuda en la elaboración del glosario de la película *Bajarse al Moro*, de García Lozano, y del material publicitario de María Dolores Chamorro, así como la realización y control de las actividades, grabaciones, asesoramiento, donde también han intervenido los compañeros José Plácido Ruiz Campillo, Beatriz Muñoz y Fermín Martos.

integración cultural.

La primera serie de actividades, encabezada por LA PUBLICIDAD, presenta formas del lenguaje publicitario de los medios de comunicación habituales. Es un patrón retórico, sin duda, donde se mezclan lo formal y los usos coloquiales, y que tiene como característica principal la persuasión a través de su carácter creativo. Es un modelo sugerente que incentiva la producción imaginativa de los alumnos, haciéndoles partícipes de un modelo poético presente en los códigos culturales de estos alumnos en concreto, educados en sociedades de consumo habituadas al bombardeo publicitario.

La segunda serie de actividades LA PRENSA, muestra el lenguaje periodístico en textos formales donde la información de actualidad es canalizada a través de esquemas lingüísticos más estereotipados y herméticos, si se quiere académicos, pero no por ello menos cotidianos, siendo un registro de más difícil acceso para los alumnos, no ya por las dificultades del lenguaje, sino, como veremos más tarde, por culpa de ciertos vacíos culturales.

La tercera serie de actividades versa sobre LA DROGA.

Bajo el título *Bajarse al Moro* se presentan los usos más específicos de un mundo que, si bien es minoritario, no deja de tener interés para jóvenes aprendices que conviven con un fenómeno social al que no son ajenos. De hecho es una actividad que tiene bastante éxito, y no precisamente porque su diseño didáctico sea más eficaz, sino por el intrínseco carácter lúdico.

El tipo de material utilizado anuncios gráficos, de televisión, periódicos, noticias de radio y vídeo, la película *Bajarse al Moro*, son textos seleccionados del entorno del alumno, y que se han intentado respetar en la medida de lo posible para no contaminarlo demasiado. Confiamos además en que trabajar con materiales reales con un tratamiento preciso presenta un input más comprensible y rico, y adelanta en clase la misma exposición a la que pueden someterse más tarde los estudiantes en el mundo real, pero incluso con la ventaja de poder controlar todos los procesos de comprensión. Para facilitar este trabajo se incluyen documentos elaborados por nosotros mismos, que a pesar de no ser reales, completan el paso de reflexión necesario para que se organice correctamente la actividad.

Hay que señalar que los materiales, al ser demasiado frescos son también muy caducos, y obligan a actualizarlos continuamente. En el primer caso, los anuncios de prensa y televisión deberían ser los mismos que se emiten esa temporada para que de una forma u otra se reconozcan fuera del aula⁴⁴. Nosotros mismos hemos sufrido la dificultad de hacernos con material inmediato, a menudo por problemas técnicos, e imaginamos que puede ser más costoso para quienes enseñen en circunstancias menos favorables. Ahora bien, siempre se puede adaptar, traducir o fotocopiar. En el caso del material periodístico, el acceso es casi inmediato, excepto para quienes trabajen fuera del ámbito de emisión de cadenas en español. En cuanto a la película *Bajarse al Moro* su validez en este momento no se cuestiona, por ser un texto que representa costumbres más mantenidas, aunque nadie niega que pronto sea un reflejo desfasado que haya que sustituir.

⁴⁴ Hemos trabajado, por comodidad con inventarios de anuncios ya editados: Eidon, Producciones en vídeo, Feria de la Creatividad, 1988.

Lo importante es insistir en que estos instrumentos ayudan enormemente a la presentación de rasgos culturales, tan olvidada por la enseñanza de segundas lenguas. El conocimiento de estas realidades se hace junto al proceso de aprendizaje lingüístico, del cual es inseparable. No habría, pues, diferencia entre el conocimiento del mundo y el conocimiento de una lengua, ya que el uso de un sistema lingüístico significa manejar su código de acuerdo con las exigencias del contexto social.

Si la competencia comunicativa es paralela a la competencia social, incrementándolas al unísono quizá podamos hablar de un objetivo superior el de lograr la adquisición de lo que podríamos llamar una **COMPETENCIA CULTURAL** que englobaría a todas.

Como señalamos al principio, uno de nuestros objetivos al reformar ciertas actuaciones era evitar ejercicios descontrolados calculando un término medio donde la práctica y la reflexión emergieran a la vez. Por ello no nos servía el esquema de actividad que interpreta sólo los excesos comunicativos. Tampoco unos ejercicios gramaticales combinados con su representación mecánica en interacciones falsas sirven, pues no queremos completar los puntos de una programación gramatical, ni menos aún que los alumnos pretendan aprender formas sin encontrarle aplicaciones más útiles. Hemos observado que no es demasiado factible enseñar secuencias aisladas y bien formadas, o sea, **MODELOS AUTORITARIOS E IMPRACTICABLES**, que se aplican asépticamente. Nos parece más beneficioso propiciar que, desde el primer momento, el alumno se implique directamente en el discurso y trabaje inmerso en los procesos internos de la actividad.

Si esto es así, tenemos que poner en tela de juicio las líneas que siguen la mayoría de las actividades publicadas para la enseñanza de segundas lenguas, que no alteran la **PRESENTACIÓN** de la estructura, los ejercicios de repetición en segundo lugar, seguidos de sustituciones o transformaciones de todo tipo, antes de adentrarse en una práctica simulada que refiere los contenidos antes expuestos como modelos. Las buenas intenciones de este esquema no siempre funcionan, y aunque para la presentación de funciones o sus correlatos gramaticales es cómodo, no lo es si se amplía la noción de actividad a la de tarea integral, y menos aún con niveles superiores, donde realmente se relativiza la necesidad de la ordenación tradicional.

Una propuesta similar que nos parece más interesante es la de Nunan (1989), quien propone tres pasos:

PRIMERO: comprensión.

SEGUNDO: producción controlada.

TERCERO: interacción.

Al menos aquí se habla de un paso donde la interacción debe aparecer. Pero pensamos que incluso puede alterarse y ser incluida como un elemento constante, conscientes también de la imposibilidad de adaptarnos a un posible orden natural de adquisición⁴⁵.

A falta de principios empíricos que nos dirijan la progresión en el aprendizaje, nos conformamos con nuestras observaciones en el aula y lo primero en lo que reparamos fue en que el uso de tareas temáticas favorece una unidad que otorga coherencia a todo el

⁴⁵ Sobre la secuenciación de tareas es muy interesante *Secuenciación de tareas* en Candlin (1990), pp. 48, 49, 50.

proceso. El alumno se puede así acercar a un argumento desde distintos puntos de vista, recibiendo información constante y variada en diferentes momentos, y pensamos que la mejor forma de acceder a esa información es negociándola, de modo que la interacción real, tanto en la discusión como en la resolución de un problema, tiene que empapar la actividad y estar presente, insistimos, en cada uno de los pasos. Concentrar la atención en unos significados concretos y en sus procesos rentabiliza además el gasto de energía. El efecto de la frotación insistente evita la dispersión, siempre que las cadenas de la actividad generen subtareas donde se empleen espontáneamente el máximo de destrezas. Se pretende, de igual manera, que la continuidad de la actividad se secuencie con las miras puestas en el objetivo final. La única norma que hemos seguido en la distribución de los pasos no ha sido la de la dificultad, pues la complejidad cognitiva de cada tarea es muy discutible, sino la necesidad de incluir progresivamente eslabones más rutinarios, de presentación o preparación antes de que los alumnos lleguen a actividades más creativas o abiertas y que sean concebidas como TAREAS META.

A este respecto es fundamental aclarar desde el primer momento cuál es el objetivo de la actividad. Para ello explicamos a los alumnos que vamos a elaborar anuncios publicitarios, redactar un periódico o representar una escena de una película de drogas

Pero antes, lógicamente, tenemos que aprender a hacerlo, por lo que hay que realizar diferentes pasos. Esto es, se debe reflexionar sobre los procesos textuales inherentes, a partir de ciertas tareas.

Los resultados obtenidos con secuencias continuadas y temáticas de este tipo han sido mucho más positivos que cuando se plantearon los mismos objetivos en frío, sin hacer uso de tareas de negociación previa en las que se reconociesen las formas y los contenidos conjuntamente. Hemos evaluado el éxito de las actividades en función del compromiso que los alumnos establecían con los materiales y en los mismos comentarios y críticas que ellos realizaron del trabajo.

La diferencia de estas tareas con otros ejercicios más convencionales se evidencia en la concepción que, por ejemplo, se tiene del AULA. En nuestro caso este espacio no es un recinto cerrado o un gimnasio de aparatos, sino una especie de complejo polideportivo o TALLER.

El TIEMPO también se hace más laxo, y no se somete a los imperativos académicos de lecciones controladas por un timbre. La dinámica de estas actividades exige y genera un ritmo interno que depende de las características de cada situación. La organización tan burocratizada de la enseñanza de lenguas impide que se trabaje de forma relajada, pues siempre hay intereses no académicos que impiden un buen plan metodológico.

Sin embargo, tuvimos la suerte de poder manejar el tiempo en secuencias diarias de cuatro horas, en las que la actividad se cumplía paso a paso con las pausas que los mismos alumnos consideraban necesarias. La aparición de nuevos problemas o desarrollos paralelos siempre aparecían y eran momentos de recapitulación y discusión tan interesantes que ni siquiera los alumnos querían interrumpir. Esto demuestra que el trabajo se concibe como un cúmulo de procedimientos controlables a los que había que prestar un asesoramiento constante. El profesor, en este caso, tiene que dirigir y conocer todos los entramados y propósitos, y estar presente él mismo en cada uno de los pasos para no descuidar el proceso.

La primera actividad (pp. 133-136) tiene como tema genérico LA PUBLICIDAD.

El paso número uno, encabezado por TITULARES, es el primer acercamiento de preparación. Los alumnos trabajan siempre por parejas, pues, como hemos dicho, desde el primer momento la discusión debe filtrar cualquier información que se procese. En este caso se presentan titulares publicitarios muy variados y fuera de contexto. Deben entonces leer y proponer un producto para el que podrían usarse esos enunciados. Es justo el momento de la reflexión sobre la clase de lenguaje, y hay que aclarar todos los problemas de comprensión lingüística o de conocimiento del mundo. Pero para que esta negociación no sólo se traduzca en hipótesis y quede en el aire, a continuación entregamos una ficha para que ordenen los anteriores titulares en diferentes apartados. Este paso es primordial, pues comprobamos que en los casos en que no se insistió en el ejercicio de clasificación por categorías, los aprendices olvidaban o bien obviaban los modelos que les habíamos entregado, haciendo uso de sus recursos y empobreciendo sobremanera sus producciones. Es fundamental entonces aclarar que estas fichas deben servir de apoyo constante, como un cuaderno de bitácora donde incluir todas sus notas e interpretaciones.

El paso número dos se realiza por parejas.

Es una transformación de un clásico emparejamiento que se suele hacer con flechas. Pero esta tarea puede ser mecánica, ya que marca un objetivo casi de evaluación. Es más fructífero proponer que un alumno estudie una lista de titulares, y el otro alumno otra con los correspondientes productos. Antes del intercambio deben analizar y anotar sus respectivas hipótesis, para que a la hora de ponerse de acuerdo la tarea no sea simplemente transactiva, sino una negociación en la que el vacío de información y las expectativas producidas dan sentido a este trasvase interactivo. La apertura significativa, por añadidura, crea variadas soluciones, y todas ellas posibles. La persona que había propuesto un titular para su producto reconoce en los modelos ajenos elementos familiares y válidos para satisfacer o corregir su producción, y viceversa, el alumno que deduce de sus titulares un producto, puede corroborar hablando con el otro estudiante lo que planteaba.

Sólo después de la negociación de estos significados entramos en el paso número tres (p. 134), LA ESCRITURA DE ANUNCIOS. Es aconsejable entregar muestras reales de publicidad gráfica, mejor si es de los titulares del paso uno o dos. A continuación, y aun por parejas o grupos reducidos, se les entregan estímulos visuales para que escriban anuncios que ilustren esas imágenes. De nuevo insistimos en que son más cooperativos los alumnos que se implican directamente en la tarea y manejan además todos los recursos que se les van ofreciendo. En las muestras que recogimos se puede destacar el énfasis que los estudiantes hacen de los tratamientos irónicos y cómicos, así como textos bastante exactos y elaborados, como resultado de la necesidad de ponerse de acuerdo sobre qué escribir y cómo. Luego es recomendable intercambiar entre todos los estudiantes sus propios modelos, para compararlos y extraer de los otros anuncios diferentes soluciones. También insistimos en revisar qué se había escrito y en qué sentido, y si había hecho uso del material de los pasos anteriores, para volver a reflexionar sobre el texto y su organización.

En el paso número cuatro (p. 134) empezamos a trabajar con los anuncios de televisión. Explicamos primero el tipo de ejercicio, que consiste en analizar estas imágenes a través de una ficha como la que tienen en la página 134. En ella se describen seis anuncios en tres

apartados: TEXTOS-ESCENARIOS-CRÍTICAS. El tipo de trabajo se lleva a cabo en grupos de tres personas. El alumno no dispone de los textos de los anuncios, o sea, toda la información verbal, bien del texto, del locutor o de la pantalla.

El alumno dos posee los escenarios: las descripciones de lo que se puede ver ambientaciones, personajes, la acción principal. Y el alumno tres tiene las críticas de los mismos anuncios, valoraciones personales y opiniones sobre los textos y escenarios en conjunto. La tarea consiste en intentar acomodar cada uno de los tres componentes del anuncio hasta llegar a completar la ficha. Es un trabajo de preparación antes de ver los vídeos. En los casos en que se vieron antes los anuncios de televisión y luego se reconocieron los respectivos textos-escenarios-críticas, se simplificó excesivamente el esfuerzo. Sin embargo, trabajando antes los textos, negocian todo el marco de la significación y ajustan posteriormente en la pantalla sus hipótesis.

En este caso, la función instrumental del vídeo es la de dar utilidad a un trabajo complejo. En primer lugar, los alumnos han estudiado la información, la han analizado, y mediante esta reflexión, como bien hay que insistir en las instrucciones, deben explicar sus textos, escenarios o críticas, y no simplemente leer, para que así no transfieran sólo información de unos a otros, ya que el propósito no es emparejar en el mínimo tiempo posible papelititos.

Los alumnos que se muestran más interesados son aquellos que se empeñan en ser cooperativos y hacen de su discusión una interacción modélica, como podemos observar en las grabaciones. Como en la interacción natural, el emisor y el receptor continuamente intercambian los papeles, y el contenido cambia conforme la interacción progresa. Son intercambios recíprocos donde un hablante actúa sobre el otro para motivar reacciones, produciéndose, de este modo, una actuación social mediante el lenguaje.

Podemos decir que en este caso la interacción pedagógica es paralela a la interacción verbal (Malah-Thomas, 1991), e incluso que estas actuaciones para resolver algún vacío equivaldrían a los actos de habla naturales. De hecho hay colaboración recíproca, y no se da pie a un fenómeno bastante frecuente de acción-reacción cerrada⁴⁶.

El intercambio de papeles, como podemos observar, se debe a la necesidad de suministrar y pedir información comprensible: a hacerse entender, en definitiva. La estructura de la tarea es la que define al emisor y receptor, y el objetivo de la misma, en este caso, describir con exactitud el marco referencial del vídeo.

Los aprendices se ven obligados (Bygate, 1987) a:

1. Influir en el nivel de comprensión
2. Tomar el control de la conversación
3. Oponerse al otro hablante.
4. Interrumpir
5. Añadir información.
6. Pedir o dar aclaraciones.

Las características de los anuncios exigían ser muy precisos y activos, pues, como se puede

⁴⁶ Es, en resumen, la explicación de Malah-Thomas (1991) cuando considera la posibilidad de identificar los "reaching acts" del aula con los "speech acts" de la comunicación natural.

observar en los vídeos, todas las imágenes están relacionadas: en varias aparecen niños, niños y padres, besos, vocabulario que se repite, escenarios similares, críticas sutiles... Pero el visionado último es el que da la pista final, de modo que la atención que muestran a la pantalla está muy motivada, por el deseo de conocer la ilustración de los contenidos que antes habían negociado. La UTILIDAD de ver un vídeo se debe al lugar que ocupa en la secuencia de la tarea, como apoyo de comprensión en la producción del aprendiz.

El ejercicio podría tener muchas variantes (Miquel y Sans, 1988, 1991). Por ejemplo, completar los escenarios y críticas a partir de un texto y comparar las versiones. Escribir textos-escenarios-críticas a partir del visionado y contrastarlos con los originales. También dividir en grupos el aula: unos pueden trabajar con las fichas de los anuncios, otros ver el vídeo y después reelaborar la ficha. Lo importante es, como dijimos al principio, hacer del vídeo un instrumento que dé consistencia a la producción y estimule la comprensión.

En este momento los alumnos ya estarían preparados para un ejercicio más abierto. Se plantea la clase como un estudio de publicidad y procedemos a la elaboración de anuncios, o de una campaña publicitaria, bien por escrito, con imágenes, e incluso grabaciones. Ya tienen elementos de juicio y conocimiento del proceso, así que nos aseguramos que el material estudiado vuelve a reelaborarse en vías de la construcción de nuevos modelos.

La segunda serie de actividades (p. 136) tiene como tema genérico LA PRENSA. El objetivo último es elaborar un periódico o un telediario. Pero antes de entrar de lleno damos las instrucciones necesarias. Volvemos a organizar la clase en grupos de trabajo.

En el paso número uno empezamos a estudiar cómo es un periódico. Cada grupo trabaja con un diario diferente de los editados esa misma mañana. En una primera lectura rápida se hace una puesta en común sobre las diversas secciones. Y a continuación se pasa a hacer las maquetas de cada parte del periódico. Tienen que recortar las noticias más relevantes e ir construyendo una guía de titulares y encabezamientos. En este ejercicio se adentran directamente en la desconstrucción del material, definiendo la plantilla del material gráfico en este primer acercamiento al lenguaje periodístico. Después, cada grupo explica al resto las noticias de su periódico y se contrastan las perspectivas. Es una discusión interesante, ya que reconocen los puntos de vista ideológicos a partir de una deducción de contenidos que comparten, y en la que sale a colación información lingüística relacionada directamente con significados culturales.

En el ejemplo que tienen en la página 136 se puede comprobar cómo una noticia se enfoca de dos formas diferentes. En la primera se lee "Yeltsin implora ayuda a Occidente para salvar la democracia". En la segunda, sin embargo, leemos: "Yeltsin pide a Mitterrand ayuda económica para su país y respaldo político para las reformas".

En las noticias que posteriormente escribió alguno de los grupos sobre la situación internacional, se utilizó el verbo "implorar" con todo su énfasis, opuesto a "pedir", la forma más neutra, tal como en la discusión de la puesta en común se había explicado. Es interesante señalar cómo se aprovecha con más frecuencia y exactitud lo que previamente se ha procesado en un intercambio. Y no es que nuestros alumnos adquieran con más rapidez o tengan una memoria prodigiosa, sino que fueron elaborando su propio inventario léxico a través de las maquetas de prensa.

Sobre todo las dificultades de comprensión venían del desconocimiento de realidades culturales a las que eran ajenos. Por ejemplo, como se puede ver en los titulares de abajo, la mayoría desconocía a qué hacía referencia el “Póntelo-Pónselo”: pero por contraste con otros titulares que hablaban sobre campañas sobre el Sida o de sentencias judiciales de publicidad y preservativos, pudieron deducir con exactitud el significado. Ocurre lo mismo con siglas, personalidades, casos, sucesos, lugares, donde se presuponen una serie de conocimientos de los que los estudiantes extranjeros no participan. En este sentido, este paso es fundamental para definir el espacio de su propia actualidad cultural.

En el paso número dos usamos como material grabaciones de resúmenes informativos de tres cadenas de radio. Eran las noticias de ese mismo día, en las que los locutores repetían hasta la saciedad datos que los alumnos podían reconocer, pues las escuchaban después de haber trabajado información muy parecida o idéntica.

En una primera audición señalan qué noticias coinciden y cuáles son nuevas. En una segunda audición anotan las diferencias con sus textos, subrayando todo el léxico de la audición que se repite.

Para nosotros era un reto encontrar una forma útil de trabajar con una audición real. Pensamos que así tiene sentido acercarse a un texto radiofónico, pues se facilita la comprensión aprovechando las analogías de registro en estas tareas preparatorias. Oír en frío y sin material de apoyo noticias de la radio puede ser una de las experiencias más aburridas. Pero en este caso el esfuerzo no es en vano, ya que se insistía en que había que fijar de nuevo la atención en el lenguaje para tener más datos a la hora de elaborar las propias noticias.

En el paso número tres se incluye de nuevo como respaldo el vídeo. En este caso, resúmenes de los informativos de tres cadenas. Los estudiantes pueden ver y escuchar muchas de las noticias con las que ya estaban familiarizados, pues en este medio se volvía a emitir prácticamente la misma información que en los periódicos y la radio.

La actividad puede pecar de ser un tanto conductista, pero justificamos estos pasos por la necesidad de fijar estas formas mediante la elaboración de glosarios y estimular la discusión de contenidos. Manipulan el lenguaje desde diferentes canales obligándose a leer, escribir, hablar y escuchar de forma fluida. Se pretende también dar sentido a una tarea a través de su relación con las demás, como un calentamiento antes de llegar al paso cuatro, en el que los alumnos componen su periódico o sus noticias de televisión.

Entonces, se organiza la clase como la redacción de un periódico.

Continuamos trabajando por grupos: y cada uno elige una sección. Entregamos entonces fotografías y el formato en el que se van a editar las noticias. Les recomendamos que usen todo el material que se ha estudiado y que lo intenten incluir en sus composiciones. Al final redactan y editan el periódico, se fotocopia y lo leen, a menudo entusiasmados y satisfechos. Ellos mismos han sido los únicos artífices de la tarea final, y la función del profesor en este caso ha consistido en madrugar ese día para comprar los periódicos, grabar las noticias de la radio y la televisión y llevar a clase los papeles, tijeras y pegamento.

Como decíamos antes, el espacio del aula se transforma en un verdadero taller donde la

comunicación surge espontáneamente, y la colaboración relajada hace que las tareas generen su propio tiempo. En los casos que se hizo sin controlar las pausas empleamos un total de seis horas en dos sesiones, observando la necesidad de no interrumpir el trabajo de creación en el que se implican sin mirar demasiado el reloj, lo cual es una buena señal.

Nos gustaría detenernos en este paso donde la interacción real es el motor de una actividad, tal como señala Brumfit (1981), FLUIDA, atendiendo a cinco características:

- Una. El lenguaje que se usa es procesado siempre por los hablantes, o cuando lo reciben de otras fuentes es adaptado.
- Dos. Los contenidos están determinados por el aprendiz, en relación, por supuesto, con las exigencias de la tarea discutir y escribir noticias.
- Tres. Se producen con frecuencia fenómenos tales como la paráfrasis, improvisación, o reorganización, como procesos normales para ajustarse a situaciones de cambio.
- Cuatro. El objetivo de los ejercicios no era producir un lenguaje adecuado o correcto. El lenguaje tiene que ser un medio para conseguir un fin.

De hecho daban más importancia a las necesidades comunicativas que a los aspectos formales, inmersos en el proceso de producción de mensajes y no exclusivamente de objetivos lingüísticos.

- Cinco. Los alumnos no son conscientes de este tipo de actividades de la intervención del profesor como profesor, sino como asesor o administrador de la tarea dejando hacer pero, eso sí, bajo el control que la estructura de los ejercicios establece.

La tercera serie de actividades (pp. 137 -140) está encabezada con el título BAJARSE AL MORO. El tema genérico es el mundo de las drogas.

En el paso número uno los alumnos tienen que ordenar un texto que está desguazado. Pero pensamos que era más útil hacerlo tomando como base una escena inicial de la película *Bajarse al Moro*. En grupos reducidos hacen su propuesta intentando conectar el texto. El ejercicio de reflexión y la atención prestada a los elementos temáticos de cohesión les obliga a entrar de lleno en ese escenario. Su hipótesis a menudo no es correcta, porque no tienen bien definida la referencia. Es entonces el momento justo en el que la secuencia que están viendo les sirve para compararla con su modelo. A continuación reconstruyen el texto y comprenden los rasgos de una situación en la que se usan unos términos especiales. De esta manera fijan su atención en un escenario que nos va a servir de arranque para el resto de la actividad. Discutiendo el vocabulario y las fórmulas sociales nos adentramos en ese contexto donde ya saben qué es un "chorizo", los "maderos", "mangar", un "camello", "chocolate"... y se crean expectativas para negociar el significado de la película que veremos más tarde.

En el paso número dos proponemos escribir posibles continuaciones de la escena anterior. Pero lo hacemos de una manera especial. La clase continúa dividida en pequeños grupos. Cada uno tiene que escribir el desarrollo de lo que antes ha visto, pero la escritura se deja abierta, de forma que van pasándose la narración de un grupo a otro para que se escriba como una cadena. Como ven en las páginas 137 y 138, entre el grupo uno, dos, tres y cuatro han escrito la misma historia. Cada equis tiempo el papel cambia de grupo hasta que se cierra la composición. Al final tenemos cuatro historias realizadas por los cuatro grupos

conjuntamente.

Como vemos en la grabación, se integran las cuatro destrezas al intentar suministrar información comprensible. Una destreza se genera de la otra sin conflicto, espontáneamente. Tienen que leer la producción de los otros grupos y para continuar el texto ponerse de acuerdo y decidir hablando qué van a escribir. Se crean dependencias naturales entre la producción escrita y oral como se observa.

La necesidad de controlar la interacción nos permite hablar de cinco aspectos en la dirección de esos intercambios⁴⁷.

- Para negociar efectivamente primero, hay que dirigir el turno de la intervención.
- Segundo, continuar el tema del que se habla.
- Tercero, hay que saber cómo dirigir la tarea, resolver los problemas.
- En cuarto lugar crear la atmósfera emocional que posibilite la interacción.
- Y quinto, los hablantes deben decidir qué lenguaje usar.

Nos interesa, pues, que los aprendices, además de negociar contenidos siguiendo el tema de sus conversaciones, sean capaces de lograr un dominio de la dirección de la tarea, esto es, que sean capaces de resolver los propósitos del acto comunicativo. Y para que sean eficientes en la dirección de la tarea, hemos de suministrar un material que estimule movimientos de control sobre la misma.

En el caso de la escritura encadenada, los distintos grupos se ven obligados a respetar el tema del discurso y acercarse al estilo narrativo, poniendo en común progresivamente los elementos con los que se construye el marco de la historia. No sólo no se transfieren errores, sino, como se puede observar en los subrayados, se recogen los elementos necesarios para crear un texto coherente. El hecho de haber compartido los puntos de vista y haber contrastado las opiniones produce textos más ricos y, sobre todo, adecuados a sus expectativas, pues recordemos que están escribiendo posibles continuaciones de la película que después verán.

El paso número tres (p. 138) es el glosario de léxico y expresiones de la película *Bajarse al Moro* con el que pretendemos estudiar los puntos lingüísticos que nos pueden ayudar a su comprensión. La manera de explotar estas listas puede ser muy variada, aunque hemos observado que dedicar 60 minutos a la explicación de tantos términos desconsuela bastante al personal.

Por este motivo es mejor sustituir la explicación directa por aclaraciones y puestas en común una vez que los estudiantes ya han hecho un trabajo de campo, investigando por su cuenta y buscando la información para resolver las dudas. El esfuerzo por parte de los aprendices es mucho mayor, pues les exige emplear al máximo todos sus recursos. En este momento de la actividad se ajusta la indagación personal al tema que se trata, describiendo con precisión los aspectos que luego se reconocerán en la película.

⁴⁷ Son los cinco aspectos señalados por Allwright (1984) en su análisis del "management of interaction" en el que habla de *Turn, Topic, Task, Tone y Code Management*. Destacamos la diferencia que establece entre *Topic Task Management*.

Pero para que este trabajo no quede en una rutina y los estudiantes se obliguen a reflexionar sobre la contextualización de los términos, en el paso cuatro se les entrega un texto de carácter formal que deben transformar usando el material que se había discutido antes. Es un ejercicio que implica una atención sobre el cambio de registro a la vez que una aplicación directa de las formas coloquiales a las correspondientes situaciones.

Sería un paso preparatorio más en la cadena de tareas que progresivamente aportan datos para la comprensión del escenario.

Como se puede ver en una de las muestras, no vacilan en adoptar el tono más apropiado.

En el paso número cinco (p. 140) trabajamos con un texto del periódico local que habla de la situación de la droga en dos de los barrios más conflictivos de Granada. La tarea de lectura con información que acerca a los estudiantes a su realidad, motiva más la actividad y resuelve los vacíos o borrones de significados del contexto en el que viven. Pueden también contrastar lo que es la realidad social de la droga y las interpretaciones literarias de una película como *Bajarse al Moro* que en el paso siguiente les proyectamos. Se aconseja que vayan señalando las expresiones cuando vayan apareciendo, quién las usa y con qué intención. Después de ver la película se vuelve a repasar el glosario o se usa como referencia de discusión o comparación con el texto de periódico.

Con todos estos elementos de juicio que los alumnos han construido, llegamos al paso siete, la escritura de diálogos.

Cada grupo, tomando como partida la película, acota una escena, los personajes que más les atraigan, un tema y la trama, para escribir un diálogo que después representan y graban. Volvemos a insistir en que es fundamental que los alumnos manejen todos los materiales anteriores. Hay que propiciar que conciben globalmente la tarea y que confíen en su producción.

Creemos que tendría poco sentido escribir y representar un texto si antes no se han realizado las tareas pertinentes, tales como negociar contexto situacional, compartir el tema, decidir el lenguaje apropiado, etc. Éste es el fracaso, por ejemplo, de los famosos debates donde se discute sin razones, y no porque los alumnos no tengan posturas críticas, sino por carecer de los recursos necesarios. Son las típicas clases de conversación donde siempre acaba dando su opinión el profesor o el más listillo. Lo mismo ocurriría en las interacciones simuladas, más peligrosas si cabe, donde se pretende hacer de la práctica comunicativa una carrera descontrolada. Si queremos que los alumnos representen su escena, antes han de conocer sus posibilidades y tener en común unas referencias con las que generar modelos auténticos.

El fracaso de las prácticas que radicalizan el enfoque comunicativo se debe a una mala interpretación de éste, pues no prestan atención ni al proceso ni a los objetivos.

Tal como vemos en estas grabaciones, la representación también es concebida por los estudiantes como un punto de llegada. Como se puede leer en las muestras de los diálogos se recogen las formas necesarias para una situación de ese tipo, definiendo los caracteres y el lenguaje en un marco coloquial donde el buen humor les compromete en un trabajo muy fresco de puesta en común, asignación de papeles, memorización, improvisación,

creatividad, y en el que el vídeo aquí es un instrumento que ellos controlan para atestiguar su trabajo y después corregir.

La escena que están viendo, sin embargo, pertenece a un tipo de actividad similar en la que usamos el texto de García Lorca *La casa de Bernarda Alba* y la película del mismo nombre de Mario Camus. La utilidad de un texto literario a este nivel depende del uso que se haga de otros materiales que machaquen el tema y aclaren los aspectos conflictivos de comprensión. Hacer que la tarea sea del agrado de la mayoría es responsabilidad nuestra, aunque hay unas máximas de divertimento que casi siempre conviene aplicar. Evitar materiales aburridos en sí mismos nos asegura el primer interés del público. Promover el uso de la ironía y el distanciamiento en estos casos anima a que los procedimientos se perciban ligados al objetivo final.

En la enseñanza de lenguas, las carreras se han programado siempre como si fueran de alta velocidad, dopando a los atletas para que lleguen antes no se sabe bien dónde. Preferimos, sin embargo, deportistas más honestos, que respeten las leyes del juego, y también entrenadores menos preocupados por sus contratos millonarios y más por la salud de sus corredores.

El caso es seguir insistiendo y observando para corregir continuamente la metodología. Lo único de lo que estamos seguros es que LO IMPORTANTE ES PARTICIPAR.

BIBLIOGRAFÍA

- Allwright, R.L. (1984): "The importance of Interaction In Classroom language learning", en *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 2, 1984,
- Alonso Raya, R. et al.(1992): "Integración de destrezas y texto fílmico: propuesta para la aplicación del vídeo en el aula de español". *I Congreso Internacional de AESLA: El Español: Lengua Internacional*, 1492-1992.
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford
- Brumfit, C. (1981): "Linguistic specifications for fluency work. How meaningful a question", en Richterich H.G. Widdarson: *Description, presentation et enseignement les langues*.
- Candlin, C.N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas", en *Comunicación, lenguaje y educación*.
- Geddes, M. y Sturtridge, G. (1982): *Video In the language classroom*. Heinemann Educational Books.
- Kramsch, C.J. (1985): "Classroom Interaction and Discourse options", en *SSLA*, 7, pp. 169-183.
- Krashen, S. T. (1981): *Second Language Acquisition. Second language Learning*. Pergamon.
- Krashen, S.D. y Terrel, T.D. (1983): "The natural approach", en *Language Acquisition in the classroom*. Pergamon.
- Loneragan, J. (1984): *Video In action*. Cambridge.
- Levelt, M. y Sturtridge, G. (1982): *Video in the language classroom*.
- Long, M.H. (1985): "A role for instruction in SLA task based language teaching", en Hytlenstam, K. y Manfred Tienemann: *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, ff. 77-99.
- Malamah-Thomas, A. (1991): *Classroom interaction*. Oxford.
- McLaughin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Miquel, L. y Sans, N. (1991): *Desde España. Bueno bonito barato. 26 anuncios publicitarios en español: nivel intermedio y avanzado*. Difusión.
- Nunan, D. (1988): *Syllabus Design*. Oxford
- Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Oxford.
- Ortega Olivares, Jenaro (1990): "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua", *Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada.
- Ruiz Campillo, J.P. y Rosales Varo, F. (1993): "Vídeo en interacción en el aula de Español/LE. Una propuesta". *Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada, Di Prieto, R.J. In memoriam*. Universidad de Granada.
- Ruiz Fajardo, G. (1992): *Video en clase (un experimento sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a los alumnos de español como lengua extranjera)*. Tesis doctoral no publicada de la Universidad de Granada.
- Stempleski, S. y Tomalin, B. (1990): *Video in action*. Prentice Hall.
- Tomalin, B. (1986): *Video, TV and Radio in the English class*. MacMillan Publishers.
- Widdowson (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford.

Zanón, J. (1989): "El modelo de Krashen y la enseñanza de la segunda lengua", en *Aspectos didácticos del inglés*.

Zanón, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Cable*, V, 1990.

Zanón, J. y Hernández, M.J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en *Cable*, V, abril.

Zanón, J. y Estaire, S (1991): "Significado y sentido en el enfoque comunicativo (I). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español", en *Actas de las III Jornadas Internacionales del SLE de las Navas del Marqués*.

Vuela al verano.

¿ DE QUÉ?...

Vive lo viejo.

Para que hagas el mejor papel.

**ASEGURAMOS
NUEVAS
FORMAS DE
VIDA**

Enrolate

**Placer para
entendidos.**

¡ VENGA !

Ordenar los anteriores titulares en los siguientes apartados:

■ Alimentos

■ Bebidas

■ Hogar

■ Perfumería / Aseo

■ Vestimenta

■ Transportes

■ Automoción

■ Dinero

■ Varios / Otros

DOS: EMPAREJAMIENTO

■ Trabajamos por el más alto interés

■ El color del sonido

■ Por una vida más dulce

■ La fuerza del destino

■ El aire es libre

■ Feliz por dentro, feliz por fuera

■ Si existe un trofeo es porque hay un ganador

■ Los fabricantes de caricias

■ Escalera de color

■ Abre un paréntesis

■ El dorado

■ Renault

■ Nuevo auto-radio

■ Azúcar sucra

■ Vídeos Philips

■ Puros habanos

■ Cuenta corriente del Banco Santander

■ Nuevo Ford con aire acondicionado - Orion

■ Yogour- Bio de Danone

■ Gel colorante Clairol

■ Nuevo Alfa 75 - Trofeo

■ Anoa - Productos de papel para el hogar

TRES: ESCRITURA



CUATRO: ANUNCIOS DE TELEVISIÓN

■ TEXTOS (1- 6)

1. Si usas _____ líquido _____, sentirás tu piel tan suave, tan sana y tan fresca _____, como la de un niño _____
_____ siente tu piel como la de un niño
2. El frescor de la naturalidad _____
3. _____ y cómetelo a besos
4. Este es un homenaje de _____ a todos los niños que están enseñando a sus padres una alimentación más sana y natural _____
_____ aprende de tus hijos.
5. Sirve para dormir la siesta, sirve para tomar el sol, sirve para leer el periódico, sirve para hacer el amor _____. Tu hora libre. El tiempo nos da la razón.
6. Este verano, muchas personas como ésta, harán el amor en la playa.
_____ haz el amor.

■ ESCENARIOS (1 - 6)

1. Unos jugadores de rugby entran en el vestuario después de un partido. Se desnudan y se duchan... y al final se ve que de las duchas salen muchos niños pequeños.
2. El padre y el hijo se pasean tranquilamente por una carretera de campo, con muchos árboles, verde, se oyen los pájaros. En un momento determinado el padre, que es rubio

igual que el hijo, se echa el pelo hacia atrás. Entonces el hijo lo mira y hace lo mismo.

3. Se ven las caras de un hombre y una mujer, jóvenes y muy guapos que se abrazan y besan apasionadamente, se muerden la boca...

El anuncio es blanco y negro y de fondo hay una canción muy bonita en inglés... Al final ella mira directamente al espectador.

4. Una niña intenta darle de comer a su padre con una cucharilla, pero el padre no se deja. Pero ella insiste, sale corriendo detrás de él..., y el padre se ríe mucho, hasta que al final consigue que abra la boca y le mete dentro la cuchara.

5. Aparece en la pantalla una caja de madera a lo lejos. La cámara se va acercando poco a poco hasta que se ve cerca, y de repente se abre la caja..., como si explotara, y aparece...

6. Al principio se ve a una chica que le está dando un beso a un hombre. La cámara se va alejando y se ve que están en una playa. El está tumbado y ella de rodillas. También se puede ver un coche, o una furgoneta, de la que salen varias personas. Está atardecido. La música de fondo es muy conocida.

■ CRÍTICAS

1. De los que he visto éste es uno de los que más me han gustado. La idea de poner a los niños al final está muy bien. No tiene explicaciones con palabras ni nada... Vaya... que la misma imagen resuelve todo el anuncio y te presenta el producto con unas cualidades asociadas a la delicadeza, la pureza, la suavidad... Y como la mayoría de los anuncios, siempre ponen a modelos personas jóvenes, atractivas, deportistas, semidesnudas... Pero está muy bien.

2. Aquí aparece otra vez la relación de fidelidad y dependencia del padre con el hijo. La imagen de la madurez que representa la mayor y su hijo que lo copia y lo toma como modelo... que podría equivaler a la confianza que el consumidor otorga al producto... o la necesidad de imitar o repetir conductas, como la de comprar. El anuncio es muy simple, pero la carga que lleva detrás me parece muy fuerte.

3. Este tipo de anuncios me recuerda un poco los vídeos musicales hechos con mucho diseño, en los que los artistas son modelos siempre... Es muy simple la idea, pero asocias perfectamente el mensaje del deseo del producto en cuestión. Además, la música de fondo es definitiva... Está muy bien hecho y me parece que tiene mucho impacto... aunque la verdad es que hay muchos parecidos.

4. A mí me parece muy descarado lo que plantea. Está claro la relación entre la hija y el padre..., y además, que usan como siempre la figura inocente de los niños, para intentar vender un producto, entre esa ambigüedad de aceptar y rechazar algo con una música muy bonita de fondo, y un ambiente sí... como muy... perfecto, como si fuera el modelo de una situación. Pero la verdad es que el anuncio es muy original.

5. Desde luego este anuncio vale la pena. Le pasa como a los otros en los que hasta el último momento no sabes lo que va a aparecer. Además, como lo que se va oyendo es tan

ambiguo te puedes esperar cualquier cosa..., aunque poco a poco vas asociando frases. Pero hasta la última imagen uno se podría imaginar qué iba a ser lo que se quería anunciar. Es curioso que con recursos tan simples se puedan crear guiños tan sugerentes. Está muy conseguido.

6. La primera vez que vi este anuncio me gusto un montón, y cada vez que lo veo me gusta más. La idea es muy buena y hasta el último momento no te imaginas de qué trata eso. Parece mentira que solo con una canción y una escena se pueda dar un mensaje tan directo como éste. Y lo más curioso es que ni anuncian una cosa concreta, ni un producto... simplemente ese mensaje de ayuda a la gente que se ahoga en verano.

SEGUNDA SERIE DE ACTIVIDADES: LA PRENSA

UNO: TITULARES

"Juntos es demasiado tarde", dice el presidente

Yeltsin implora ayuda de Occidente para salvar la democracia

Moscú, 17 de agosto. Tras ayer un impetuoso llamamiento a la comunidad internacional para que se le ayude a gobernar y gobernar a Rusia desde un punto de vista democrático, el presidente Yeltsin pidió hoy a Occidente que le ayude a salvar la democracia en su país. El presidente ruso pidió hoy a Occidente que le ayude a salvar la democracia en su país. El presidente ruso pidió hoy a Occidente que le ayude a salvar la democracia en su país.

El País, Madrid, 17 de agosto de 1993

Detiene la abstracción frente al cordón

La sentencia del 'Póntelo, pónselo' califica la campaña de "inveraz y parcial"

El Tribunal Supremo ha calificado la campaña de "inveraz y parcial" por no haber incluido a los que no se han vacunado. El Tribunal Supremo ha calificado la campaña de "inveraz y parcial" por no haber incluido a los que no se han vacunado. El Tribunal Supremo ha calificado la campaña de "inveraz y parcial" por no haber incluido a los que no se han vacunado.

Yeltsin pide a Mitterrand ayuda económica para su país y respaldo político para las reformas

El presidente de Georgia acusa a Eltsin de apoyar los ataques aljirinos que ayer costaron diez muertos

El presidente ruso Boris Yeltsin, expresó ayer la falta de fe en el gobierno francés, Francia debería dar ayuda económica a su país y respaldo político para sus reformas. El presidente ruso Boris Yeltsin, expresó ayer la falta de fe en el gobierno francés, Francia debería dar ayuda económica a su país y respaldo político para sus reformas.



Sanidad presentó la campaña ¡Vamos a parar el sida!

Constará por un presupuesto de 200 millones de pesetas y se realizará en mayo y junio

DOS: NOTICIAS DE RADIO

TRES: NOTICIAS DE TELEVISIÓN

CUATRO: REDACCIÓN DEL PERIÓDICO



TERCERA SERIE DE ACTIVIDADES: BAJARSE AL MORO

UNO: ORDENAR EL TEXTO-VÍDEO

■ TEXTO UNO

- _____ y llegó a una casa en la que había gente sentada en la escalera
- _____ y vieron cómo el coche de los maderos estaba sin ruedas
- _____ después se acercó otro chorizo al puesto en el que gordo seguía dando voces
- _____ Alguien se las había mangado
- _____ El camello que estaba vendiendo en el mercado daba unos gritos increíbles
- _____ Entonces, el gordo salió corriendo muy asustado
- _____ De repente, una rueda de coche pasó rodando
- _____ A su lado había un gitano con el pelo largo y rizado y una camiseta de tirantes
- _____ Al principio no se dieron cuenta, pero luego sí

■ RECONSTRUCCIÓN

DOS: ESCRITURA ENCADENADA

■ GRUPO UNO

JOSÉ tiene sus bolsillos llenos de CHOCOLATE, por eso sigue corriendo hasta la casa de sus amigos, PEPE, PEDRO y los otros CHORIZOS. Tienen una reunión anarquista en una casa ocupada en el centro de Madrid. Los chicos duros dicen a José:

- Hola tío, ¿qué hay?

- Estaba vendiendo joyas calientes y CHOCOLATE en la calle cuando de repente llegaron los TRONCOS y me piré...

■ GRUPO DOS

- Vamos a hacer algunas bombas para usar contra los MADEROS y la Guardia Civil. Lo que pasa es que ahora, la Policía va a perseguirnos. Pero ahora vamos a HUIR en HELICÓPTERO. Está aparcado en el patio.

■ GRUPO TRES

- ¿Quién tiene la llave del HELICÓPTERO?

Todos están buscando la LLAVE para huir cuando tocan a la puerta. PEPE mira por la ventana para ver quién es, y él ve un equipo de S.W.A.T. listos para entrar.

- ¿Dónde coño está la LLAVE? -DICE pedro.

■ GRUPO CUATRO

JOSÉ EL GORDO se pone colorado y dice que se ha comido la LLAVE, porque tenía mucha hambre. Ellos van a coger unos pájaros y los atan al helicóptero y así huyen, fuman mucho CHOCOLATE y POR ESO TIENEN PÁJAROS EN SUS CABEZAS.

TRES: GLOSARIO DE LA PELÍCULA *BAJARSE AL MORO*

Director: Fernando Colomo

Actores: Verónica Forqué (Chusa), Antonio Banderas (Alberto), Aitana Sánchez Gijón (Elena), Juan Echanove (Jaime)

Música: "Pata Negra"

¡Agua!	Muy maja	Litrona	"Tú está pirao"
"he tenido que tirarlo todo"	"Tú estás mal de la cabeza"	Fofo	"No tienes ni puta idea de nada"
<i>¿cuánto y qué ha tenido que tirar?</i>	Terrones	Guay	Casa (de) socorro
"es como una romería"	"El 'súper' (supermercado) del cura"	"Buscarse la vida"	Ambulancia
Sacar las pelias	"Esconde el chocolate"	De película	"Le pueden buscar un paquete gordísimo"
Sacar perras	"No hay moros en la costa"	"Llevo unos días sin chutarme"	Delincuentes
500 kilos	Padre	"Estoy mu (muy) chungo, tronco"	"De manera fortuita"
<i>¿cómo los consiguió Alberto?</i>	Clero	"Chachi"	No tener oficio ni beneficio
30 pavos	Crucero	"Estás cantidad de buena"	"A posteriori se le disparo"
40 duros	Madero	Ser un/a estrecho/-a	Meterse en vena heroína
Un talego	Golfo	Bocata	adulterada
"¿Qué mal le hago yo a nadie?"	Yanki / yonki	Quedarse preñada	Bocina
De puta madre	Baberos	Uniforme	Pasar el canuto
"...paquete el que te voy a meter yo a ti"	"Basta de cachondeo"	"A mí no me mola mucho la sangría"	"No me jodas, tío"
"No le pongas de los nervios"	Alijo (de baberos)	(Dar) una cala(d)ita	"Me la juego"
"Nos echamos a pasar costo"	"Son unos yeyés de mierda"	"A ver si se nos quita el muermo"	"Se largan, se abren los dos"
Bajar (subir / traer) del moro	"Una asa de todo"	"Nos han corta(d)o el rollo"	"Échame una mano, hijo"
"Está la cosa mu (muy) chungo"	"Se (me) ponen como motos"	"Vaya mogollón con mi padre"	"Aquí hay mucha urraca"
"Tenemos hilo musical"	Ir en pelotas	Agobio	32 tacos
La china	Ser gilipollas	"Me la voy a cargar por tu culpa"	Estar colgado/-a
"Por tó (todo) el morrazo"	Ser virgen	"Lo que sea para pico"	"...buscarle la ruina a Alberto..."
"Estas amuerma(d)o"	Problema sicosomático	Coca, crack, caballo	"Con el chinorri en los brazos se me iba a quitar la cara de sospechoso"
	"La culpa la tiene el hipo"	Por el morro	
	"Tienes todavía muchos malos rollos en el coco"		
	"Una ¡choco loco! extranjera"		

CUATRO: TEXTO Y TRANSFORMACIÓN

Nunca me habían dado demasiado miedo los vendedores de droga, de hecho yo mismo me dediqué a eso no hace mucho. Sin embargo, aquel día intuía un peligro próximo que me esperaba detrás de cada sombra. Necesitaba sin más remedio vender aquel hachís, así que llamé un taxi. Llevaba el dinero justo. «Idiota», me dije a mí mismo, éstas no son formas de salir de aventura nocturna. Empecé a ponerme cada vez más nervioso, imaginando lo que podría encontrarme en aquel maldito sitio.

Cuando llegué, lo primero que me llamó la atención en la puerta fue un cartel que anunciaba un espectáculo con una pareja desnuda en posturas insinuantes. Aquello me animó algo. Me arriesgué y entré sin llamar, haciendo caso omiso de los gritos de la taquillera. Una vez dentro, respiré satisfecho aquel olor intenso a hachís. El humo adquiría colores relajados y maquillaba la cara de los jóvenes que se pasaban un cigarro amarillento y deformado. Entonces alguien me colocó delante de las narices un trozo de una sustancia negruzca y me pidió dos mil pesetas.

«Déjame en paz», le contesté. No contento con eso me hizo proposiciones deshonestas (bueno, u honestas). Se enfadó bastante cuando le dije que no, y me gritó insultándome que si acaso prefería alguna de las prostitutas históricas que se introducen heroína en las venas arriesgando su vida por un contacto amoroso fugaz.

■ TRANSFORMACIÓN

Nunca me habían ACOJONADO demasiado LOS CAMELLOS, de hecho yo mismo ESTUVE COLGADO no hace mucho. Sin embargo, aquel día intuía un peligro próximo que me esperaba detrás de cada sombra. Necesitaba CANTIDAD PASAR COSTO, así que llamé un taxi. Llevaba LAS PELAS JUSTAS «GILI POYAS», me dije a mí mismo, éstas no son formas de JUGÁRSELA. EMPECÉ A PONERME DE LOS NERVIOS, imaginando lo que podría encontrarme en aquel sitio CHUNGO.

Cuando llegué, lo primero que me llamó la atención en la puerta fue un cartel que anunciaba un espectáculo con una pareja EN PELOTAS en posturas insinuantes. Aquello ME PUSO COMO UNA MOTO. ME LA JUGUÉ Y ENTRÉ POR EL MORRO, PASANDO de los gritos de la taquillera.

Una vez dentro, respiré satisfecho aquel olor intenso de CHOCOLATE. El humo adquiría colores relajados y maquillaba la cara de LOS TÍOS QUE SE PASABAN EL CANUTO amarillento y deformado. Entonces alguien me colocó delante de las narices UNA CHINA y me pidió DOS TALEGOS. «NO ME JODAS, TÍO», le contesté. No contento con eso me propuso ECHAR UN POLVO. COMO LE DIJE QUE NO ESTUVO CABREADO.

La mitad de los jóvenes de Cartuja y Almanjáyar suele consumir hachís

Un adicto necesita 150.000 pesetas mensuales para cubrir sus gastos en droga en una zona donde la tasa de desempleo alcanza al 25% de la población

Uno de cada dos jóvenes de los barrios del distrito norte de la capital, al que pertenecen los polígonos de Almanjáyar y Cartuja, Casería de Montijo, La Paz y Parque Nueva Granada, consume hachís con cierta regularidad. Pero más grave aún que fumar 'porras' es la incidencia de otras drogas como la heroína, cocaína y alcohol en una

población de cerca de 12.000 jóvenes entre los 10 y los 29 años, la mitad de la población de la zona, marcada por problemas laborales y educativos y, al parecer, condenada al desarraigo social. Son datos que reflejan el estado de la zona Norte en el momento en que se ha constituido la coordinadora contra la droga.

JUAN JESUS HERNANDEZ
GRANADA

juvenil. A lo anterior se unen nes,
problemas como la vivienda, con
un volumen de ocupación por

SEIS: VER LA PEÍCULA *BAJARSE AL MORO*

SIETE: ESCRITURA DE DIÁLOGO

Alguien toca la puerta

Son dos CHORIZOS

- ¿Tenéis CABALLO?.

- No, ahora no tengo, ni CHOCOLATE, pero la próxima SEMANA BAJAMOS AL MORO...

- ¡No TE CACHONDEES DE nosotros, tía! Nos han dicho que aquí hay de todo, COCA, CRACK, CABALLO...

- ¡NECESITAMOS LO QUE SEA PARA UN PICO!

¡NO ME PONGAS DE LOS NERVIOS! No nos queda nada, te hemos dicho que te largues...

- ¡VAYA MAL ROLLO CON NOSOTROS! Llevamos dos días sin CHUTARNOS.

No tenéis ni idea del PAQUETE QUE VAMOS A METEROS.

¿TE MOLA ESTE CUCHILLO GILIPOLLAS?

¡FOFO, SÁCAME EL CABALLO!

- ¡Espérate! ¡Alberto! ¡Alberto! ¡sal, que hay visita! ¡Alberto! ¡échame una mano!

- ¡Qué pasa, hijo! ME HAS CORTADO EL ROLLO con la tía.

- Dame UNA LITRONA SI NO QUIERES BUSCARTE LA RUINA...

El gordo coge la pistola, dispara en el techo, los dos se abren...

-¡TÚ ESTÁS PIRAO! ¡Cómo te ha pasado coger la pistola! ¡No tienes ni puta idea de nada!

¿Me la voy a cargar por tu culpa con mi jefe?

VÍDEO EN CLASE: VIRTUDES Y VICIOS

PONENCIA PRESENTADA EN 1993

GUADALUPE RUIZ FAJARDO

CENTRO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GRANADA

La tradición del uso del vídeo en la enseñanza de la L2 es tan larga, o tan corta, como la del propio vídeo. Si tenemos en cuenta esta corta historia, los estudios sobre su aplicación y las propuestas de actividades en clase son relativamente abundantes, aunque mucho más por lo que se refiere a la reproducción de materiales⁴⁸ que a su creación. Si bien, hasta la fecha, apenas tengo constancia de que haya investigaciones sobre la EFECTIVIDAD de su uso de manera empírica, a pesar de que ninguna cuestión relativa al uso de tecnología en el aula de lenguas puede ser resuelta sin que se diseñe un tipo de investigación adecuada a cada material, y se haga, además, con rapidez, dada la velocidad a la que estos materiales evolucionan últimamente.

El vídeo es adaptable a muchas situaciones pedagógicas, tanto que se ha ofrecido como una alternativa al aula tradicional, aunque, hoy por hoy, no es un método, sino una ayuda que todavía exige del profesor mucho trabajo de preparación, sobre todo cuando se usa como fuente (“resource video”)⁴⁹. El uso del vídeo que nos podría inquietar más en este sentido es el que hacen cursos como *Viaje al español* de la Universidad de Salamanca, pensados para sustituir el aula por la televisión, pero justamente de éstos no vamos a hablar aquí, por razones de espacio, pero sobre todo por razones de utilidad, pues son precisamente los materiales no ideados para el aula de lenguas los que requieren más ayuda para su uso.

⁴⁸ Con respecto de la reproducción de materiales, tenemos que decir que por lo que a nosotros nos incumbe, todo el material del que vamos a hablar aquí está grabado de la televisión, así que podemos emplearlo tranquilamente. Pero para quien pueda estar interesado, Lonergan (1984, pp. VII y 80) trata cuestiones legales y de copyright.

⁴⁹ Al menos eso dice Tomalin (1986, p. 7), quizá temiendo un futuro laboral incierto.

Del vídeo se han señalado al menos tres inconvenientes. El primero, que es caro, poco disponible y requiere preparación. Pero, mientras eran obstáculos de envergadura hace unos años, hoy, excepto en países del llamado Tercer Mundo, se han quedado obsoletos. Para cualquier centro de enseñanza resulta una inversión de escasa cuantía, se encuentran (reproductores, cámaras y material editado) hasta en hipermercados y los saben utilizar los niños de ocho años.

El segundo inconveniente tiene, por el contrario, más relevancia para nuestros intereses: el vídeo puede promover la pasividad de los alumnos. Ahora bien, esto sólo será así si nos limitamos a utilizarlo como medio de presentación de la lengua objeto seguido de ejercicios que pueden ser, claro está, tan pasivos como se quiera. Existen multitud de recursos de explotación para convertirlo en una fuente de auténtica actividad frenética. Desde la más elemental introducción de vocabulario⁵⁰ hasta la organización de representaciones ("role play") y la elaboración de programas por parte de los estudiantes. Para ejemplos me remito a la intervención del profesor Rosales en este mismo volumen.

En el ámbito de la enseñanza del español, Sierra Plo (1990), aunque valora en mucho la utilidad de este recurso, advierte de un peligro, que constituye nuestro tercer inconveniente: un apoyo excesivo en la imagen, aun siendo beneficioso a la hora de la comprensión, puede perjudicar a la larga el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, al distraer su atención de los elementos verbales de la comunicación. Para evitarlo, el visionado debe ser activo, sirviendo como punto de partida para discusiones, comentarios y búsqueda de soluciones a problemas que surjan en la pantalla, y el profesor debe programar actividades para que así resulte.

Compartiendo el entusiasmo tanto como los temores, vamos a repasar algunos de los posibles usos de este recurso, que, en principio y así nombrado, vídeo, no es más que un soporte técnico con muy diferentes utilidades. Ante todo, el vídeo consta de un monitor y una cámara, y esas dos partes son las que nos van a servir para organizar la información que quiero proporcionarles. Vamos a empezar por hablar del monitor, es decir, del vídeo como soporte para la presentación audiovisual de la lengua objeto.

1. EL MONITOR: ¿QUÉ SE PUEDE APRENDER DE UN PROGRAMA DE TELEVISIÓN?

Es posible que creamos encontrarnos ante una aparente paradoja al defender la presentación del caudal de la lengua objeto ante nuestros estudiantes a través de textos de interacciones tan poco naturales como las películas o los programas de televisión, después de que se haya hablado tanto de la necesidad de que la comunicación real esté presente en la enseñanza. Si los estudiantes pretenden interactuar en la comunidad hablante de la lengua objeto, la instrucción formal debe prepararlos para ello, presentándoles ejemplos de

⁵⁰ Els. et al. (1984 pp 250-251) insistían en que la presentación visual es una ayuda de gran valor para el doble proceso de aprendizaje del vocabulario, semantización ("its meaning becomes clear to the learner") e internalización ("the word, with its meaning, should be stored in the memory in such a way that a learner can use it effectively in language use situations"). Lonergan (1984, p. 55) propone bastantes ejemplos de ejercicios de adquisición de léxico con presentación visual en movimiento.

lengua auténtica y haciéndoles participar en situaciones comunicativas que sean similares a las de la realidad en el máximo grado posible. Pero también sabemos, gracias a los estudios sobre el habla de los profesores, que la semejanza entre las interacciones que se producen en el aula y las de la vida real es hasta cierto punto una ilusión en una clase no se produce más conversación natural que la propia de este ámbito.

Las quejas sobre el uso en la enseñanza de frases aisladas y de material poco interesante o monótono, descontextualizado o poco natural, son muy abundantes y llevan años haciéndose. El estudio de las situaciones interactivas entre hablantes nativos ha demostrado lo lejos que los libros de enseñanza de lenguas con textos artificiales, por más realistas que nos parezcan, suelen estar de aquéllas.

Precisamente ha sido la constatación de esa distancia la que ha llevado a muchos a abogar por el uso en la instrucción formal de materiales no creados para enseñanza de lenguas, no preparados especialmente para el aprendiz⁵¹. Las razones que se arguyen son fundamentalmente dos: primero, proporcionar el contexto adecuado y completo de la interacción y, segundo, acostumbrar a los estudiantes a enfrentarse con la misma lengua con la que se enfrentan los hablantes nativos. Pero lo más importante es que este tipo de materiales muestran ejemplos de lengua usada de manera natural, no en el sentido de realista, sino de verdadera: simplificar esos ejemplos o alterarlos para propósitos pedagógicos (limitando las estructuras o el vocabulario, por ejemplo) es arriesgarnos a hacerle al alumno más difícil la tarea de la comprensión (por ejemplo, eliminando pistas). Además, estos materiales dan al estudiante la oportunidad de manejar mensajes completos y significativos y le proporcionan la oportunidad de usar información no lingüística (imágenes, colores, símbolos) que faciliten su acceso al significado. En el caso de alumnos adultos aún es más importante, pues se dice que éstos necesitan ver una relación inmediata entre lo que hacen en clase y lo que tendrán que hacer fuera los textos reales hacen esta conexión más fácil.

Pero ¿qué materiales pueden reunir estas características? Sin duda alguna, el material ideal sería el constituido por grabaciones audiovisuales de interacciones reales entre hablantes nativos. Estoy segura de que en esto están de acuerdo incluso los autores de los libros que no los usan. Pero también sabemos que su elaboración, grabación y posibles explotaciones para la enseñanza de la segunda lengua requerirían un proyecto de investigación muy amplio antes de poder usarlos. Hasta el momento, desconozco si hay alguno en marcha dentro del ámbito del español⁵². De todas formas, el difícil acceso no es el único problema

⁵¹ Vid. Wilkins (1974, p. 73), Larsen-Freeman (1986) y Sierra Plo (1990).

⁵² Estamos hablando de grabación de interacciones naturales no de "laboratorio", es decir preparadas en un grado variable por el investigador. Sí sé que la profesora Esther Forgas i Berdet, del Departamento de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de Tarragona, dirige un grupo de trabajo sobre análisis de la conversación en español que utiliza grabaciones de interacciones reales pero, por ahora no está prevista su aplicación a la enseñanza de la segunda lengua. Para quien sí tenga prevista esta aplicabilidad conviene recordar la advertencia de Brown y Yule (1983b, p. 33) sobre lo aburrido que resultan para cualquiera las conversaciones reales si no participa en ellas; por eso cuando se usen en la enseñanza debe intentarse que sean cortas, que previamente se haya focalizado la atención de los estudiantes hacia determinadas características de la interacción que van a oír y que lo más pronto posible se les dé la oportunidad de usar de algún modo la información obtenida.

que tiene ese tipo de material; lo peor es que no involucra al receptor en el acto comunicativo que muestra. Sin embargo, el vídeo nos permite utilizar dos tipos de textos que sí involucran al aprendiz. En primer lugar, los textos televisivos, que exigen del estudiante una actitud pasiva, una respuesta desde el entusiasmo al aburrimiento, pasando por toda la gama de reacciones y seguimientos que, al fin y al cabo, son los mismos que pueden provocar en los hablantes nativos, pues están pensados para eso. En segundo lugar, las videograbaciones, donde el estudiante se observa a sí mismo tomando parte en una interacción desarrollada en la lengua objeto.

La posibilidad que ofrecen estos materiales de observar el hecho lingüístico en el contexto en que se produce crece considerablemente cuando se trata de películas o series. La comunicación depende, en gran medida, de la combinación de información, por un lado, contextual (implícita) y, por otro, lingüística (explícita)⁵³. Lo que podemos llamar programas dramáticos (películas, telefilmes, series) podrían ser una forma de hacer explícita la información sobre el contexto, en tanto que son textos compuestos no sólo de diálogos, sino también de imágenes. Porque presentan información sobre el contexto, que es vital para la comprensión, del siguiente modo: en primer lugar, presentan actuaciones que no están aisladas entre sí; en segundo lugar, presentan a los hablantes con las características (sexo, edad, pistas sobre su situación social, etc.), que pueden observarse en la interacción real (siempre teniendo en cuenta que el director de una película, como autor de un texto, manipula esa información); en tercer lugar, presenta la participación de los hablantes en la interacción de manera completa, incluyendo la intervención por medio de estrategias no lingüísticas como el gesto y el contacto visual e incluyendo características suprasegmentales de la lengua como la entonación; en cuarto lugar, presentan diferentes muestras de REGISTROS lingüísticos usados en contexto⁵⁴.

Los programas dramáticos son, además, textos con significado completo porque presentan situaciones completas que el estudiante querrá conocer, aun cuando no entienda o entienda parcialmente el caudal de lengua que proporcionan (Lonergan, 1984, p. 5). Esto es lo que exigirá, como hemos dicho, mantener una actitud activa permanentemente (ibid., p. 11). Por otro lado, al presentar situaciones interactivas completas con propósitos realistas (el estudiante ve la película, con igual propósito con que la ve el hablante nativo: enterarse de una historia, disfrutar de ella, conocer la visión de su autor sobre la realidad social que muestra, saber el desenlace o llorar y reír con los personajes), viene a cumplir precisamente una de las características esenciales que, según Widdowson (1978, p 53), se debe exigir al material que se usa en enseñanza de segundas lenguas. no separar propósitos pedagógicos y propósitos realistas. El aprendiz debe contar con otro interés que el conocimiento formal de la lengua objeto para manejar los ejemplos que la instrucción formal le presenta.

⁵³ Parece oportuno recordar la dicotomía que Widdowson (1978, p.19) formulaba entre significado ("signification") como "the meaning that sentences have in isolation from a linguistic context or from a particular situation in which sentence is produced" y valor ("value") como "the meaning that sentences take on when they are put to use in order to perform different acts of communication". En cualquier caso, se trata de una distinción aceptada y generalizada pero como ejemplo, vid. también Klein (1986, p. 41).

⁵⁴ De hecho, uno de los recursos más frecuentes del humor en el cine es la presentación de registros utilizados de manera inadecuada, contextualmente hablando, lo cual no deja de ser una información muy clara sobre el uso adecuado de tales registros, aunque sea por vía negativa, vid. Saville Troike (1982-1989, p. 137) a propósito de la utilidad de esta manera (la llama "examples of boundary violations") de acceder a este tipo de información.

Pero, como no quiero dejar de ser realista, me veo en la obligación de recordar que existen, al menos, un par de inconvenientes de los programas dramáticos. El primero es, en el caso de las películas, el de su excesiva longitud: los mínimos 90 minutos de que suelen constar pueden ser demasiados para su inserción en una programación; de hecho, Lonergan (1984, p. 8) propone que se proyecten en segmentos, como si se tratara de una serie de televisión, abordando la explotación de cada fragmento por independiente. Pero, si se piensa que los alumnos con los que se cuenta no parecen predispuestos a aguantar un texto tan largo, quizá sea mejor proponerles otros más breves, como son precisamente los capítulos de series. Sin embargo, la experiencia me dice que suelen aceptarse y seguirse bien⁵⁵. Aunque siempre que se tenga un mínimo de precauciones: es difícil tener éxito si combinamos un exceso de duración con un exceso de complicación en la trama, que es lo que provocó el fracaso rotundo de una actividad que programé a partir de la película *El crack*.

El segundo, y más importante, tiene que ver con la artificialidad de la que hablábamos antes. Para evitar problemas a este respecto es aconsejable tener en cuenta algunas limitaciones. La primera, que sean películas rodadas originalmente en la lengua objeto: el español; de todas formas, siempre existen excepciones, como es el caso de las actividades que el profesor Francisco Rosales ideó a partir de *Los Simpson*: en este caso, se prefirió aprovechar los que son unos excelentes diálogos, a pesar de que parten de un doblaje y a pesar de que cuentan con el “handicap” de ser dibujos animados, lo que añade la dificultad de no contar con la ayuda del movimiento de los labios. La segunda, un poco más imprecisa pero muy relevante, es que partan de guiones con cierta voluntad de verosimilitud, al menos por lo que atañe a la interacción y los diálogos⁵⁶, no a la reserva amplia de programas, sobre todo cuando no se enseña en el país hablante y no se cuenta con televisión vía satélite o cadenas internacionales: algunos alumnos de universidades norteamericanas cuentan con fastidio haber visto la película *El norte* todos los años que estudian español. La reserva amplia de programas sirve para no repetir, pero también para elegir los contenidos adecuados, pues se debe tener cuidado también con el auditorio en materia de sensibilidades culturales: hay que procurar no herir la sensibilidad del espectador o, en todo caso, asumir el riesgo de hacerlo. Pero no sólo en el ámbito de la sexualidad, sino con muchas otras cuestiones, como el peligro de programar actividades con concursos frívolos con estudiantes poco proclives a prescindir del miedo al ridículo.

La comprensión de un texto por parte de su receptor también ha sido, en los últimos años, objeto de interés prioritario de las visiones del proceso de uso de la lengua basadas en el comportamiento estratégico. La memoria contiene experiencias previas, recuerdos de otros textos e instancias de conocimiento general sobre las actuaciones, que se organizan según lo que se llaman estructuras esquemáticas o superestructuras, que no son otra cosa que conjuntos de categorías convencionales, casi siempre organizados jerárquicamente, que aportan una estructura a los distintos niveles del discurso. Afectan tanto a la estructura superficial (como ocurre con los modelos métricos o prosódicos) como a las unidades semánticas y pragmáticas, y van siempre más allá de la organización lingüística o gramatical, pues tienen un importante papel en los procesos de comprensión, almacenamiento y recuperación y, en general, en todos los modelos cognitivos de

⁵⁵ Geddes y Sturtridge (1982) son también de esta opinión.

⁵⁶ Aunque sin olvidar que, como dicen Brown y Yule (1983b, p. 32) los diálogos que parten de guiones (en teatro, películas o series) pueden sonar “naturales”, pero solamente, y nada más en la medida en que son una imitación de la realidad.

procesamiento del discurso (Van Dijk y Kintsch, 1983, pp. 236-237). La comprensión (y también la producción) se hace por medio de la aplicación de estrategias de análisis más que por medio de la aplicación de las reglas lingüísticas que los usuarios de la lengua conocen (ibid., pp. 28-29), dado que sabemos, por ejemplo, que el receptor no necesita haber oído o leído un texto completamente para saber de qué trata, lo cual no será explicable atendiendo sólo a la aplicación de las reglas lingüísticas⁵⁷.

La estrategia fundamental para estimular la adquisición es la inferencia. Se define como la estrategia que hace que lo familiar se use para conocer lo no familiar (vid. Bialystok, 1983, pp. 109-111). El contexto en el que se produce la comunicación es una pista vital para interpretarla, de manera que la exposición a ejemplos descontextualizados se ha señalado como una de las causas más importantes de la dificultad de los adultos para aprender una segunda lengua en un entorno artificial⁵⁸, y ello porque, sin olvidar otras causas, la presencia del contexto proporciona la base sobre la cual se realiza la inferencia⁵⁹.

La inferencia puede llevarse a cabo a partir de tres tipos de fuentes de información: la propia lengua objeto, otras lenguas (materna u otras) y la situación en que se produce la interacción.

En el primer caso, la inferencia se hace a partir de información procedente de la propia interlengua del aprendiz con mecanismos como la aplicación generalizada de reglas.

Para ilustrar todo esto vamos a utilizar a partir de ahora fragmentos de la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, dirigida en 1987 por Pedro Almodóvar. La elijo por dos razones: porque la he usado mucho en clase y porque, como casi todo el mundo la ha visto, es muy fácil hacer referencia a ella. En líneas generales, la película se puede describir como de ritmo trepidante, con muchos diálogos en los que participan muchos personajes y una trama complicada. Los alumnos suelen considerarla de muy difícil comprensión pero, a pesar de ello, muy interesante y divertida. Cuenta cómo Pepa, famosa actriz de doblaje y publicidad, busca desesperadamente al que hace poco ha dejado de ser su amante, Iván, para darle una noticia muy importante: está embarazada. Multitud de coincidencias (en las que interviene Lucía, amante anterior de Iván; Carlos, el hijo de estos últimos; Marisa, la novia de Carlos; y Candela, amiga de Pepa, que teme ser buscada por la policía a causa de su relación amorosa con un terrorista chiita) se lo impiden hasta el final, cuando Iván está a punto de irse de vacaciones con una tercera amante en discordia.

⁵⁷ La asignación o el empleo de una determinada estructura tiene necesariamente que hacerse según un comportamiento estratégico (ibid., p. 237); el individuo maneja de manera diferente, en cada caso, las estructuras esquemáticas de que dispone, según las posibilidades de uso de una serie de estrategias que afectan desde la configuración proposicional y la coherencia hasta el tema del texto.

⁵⁸ Vid., por ejemplo MacNamara (1973a).

⁵⁹ La importancia de la inferencia en tanto que estrategia deriva de que permite el uso de información disponible para derivar hipótesis lingüísticas explícitas (vid. Bialystok, 1983, p. 105). La información que se usa para este propósito puede ser lingüística o no lingüística, puede extraerse del interlocutor o del entorno, y puede ser relativa a la estructura o al significado del lenguaje. Pero de un modo u otro, la inferencia muestra uno de los aspectos más productivos del aprendizaje de una lengua, porque es un intento de generar o entender la lengua sobre la base de conocimientos previos, de tal manera que el resultado de la inferencia es una hipótesis que toma la forma de una proposición sobre la lengua objeto y puede estimular el aprendizaje en virtud de su creatividad. Incluso si la proposición hipotética se comprueba como errónea, su emisión en el curso de la interacción puede provocar la retroalimentación correctiva con información procedente del interlocutor.

Pues bien, volviendo a tomar el hilo de la inferencia, en *Mujeres...* el espectador que no comprenda lo que Pepa, la protagonista, le dice por teléfono a su jefe (00:06:39), podrá inferir con sólo entender la primera frase, “lo siento”, que las otras que siguen son excusas de su retraso en el trabajo, si aplica de manera general la regla de actuación pragmática, según la cual es perceptivo, después de pedir disculpas, justificar ante el interlocutor una falta o un error cometido en su perjuicio.

El segundo caso, la inferencia del conocimiento sobre otras lenguas -la materna, otras lenguas aprendidas e, incluso, el conocimiento metalingüístico que el aprendiz tiene de la lengua en general⁶⁰- se suele conocer como transferencias, aunque nos vamos a limitar a mencionarla por razones de tiempo.

Para hablar de la inferencia en el tercer caso, la que se basa en información procedente de la situación en que se produce el acto comunicativo, hay que distinguir entre el uso de la INFORMACIÓN PROCEDENTE DEL ENUNCIADO⁶¹ y el uso de la INFORMACIÓN APORTADA POR EL CONTEXTO SITUACIONAL⁶².

1. 1. La inferencia del contexto de situación: el conocimiento compartido del mundo

Es de sobra conocido que los miembros de cada comunidad lingüística (sobre todo, si, a la vez, es comunidad política y/o histórica) comparten una visión del mundo y un conocimiento sobre éste (o un universo compartido de creencias sobre el mundo, o un trasfondo de creencias sobre el mundo, dependiendo de la traducción que se prefiera para la expresión “shared background knowledge”), contruidos a partir de la experiencia previa, que son únicos y diferentes de los que comparten otras comunidades en grado variable, y dependientes, entre otras cosas, de la distancia y el conocimiento mutuo entre esas comunidades. Ese conocimiento implica muchas instancias que competen a la participación en la interacción comunicativa y que van desde la referencial hasta la pragmática y retórica. Y aunque este conocimiento, como advierten Van Dijk y Kintsch (1983, p. 303), varía socioculturalmente, es también general en la medida necesaria para permitir la comunicación intersubjetiva⁶³.

⁶⁰ En relación, sobre todo, con lo que se ha dado en llamar consciencia gramatical (“gramatical consciousness-raising”) y su consideración en los últimos años como una de las más importantes ayudas con que el aprendiz cuenta para su interlengua. Para estas cuestiones, vid., especialmente, Rutherford (1987-1988).

⁶¹ Aportada por las palabras emitidas por el hablante “by the wording of the utterance”, dice Klein (1986, p. 113).

⁶² “Contextual information or concomitant knowledge” (ibid., p.113). La interpretación de esta última depende de tres tipos de conocimientos: a) el conocimiento del mundo compartido por la comunidad hablante; b) el conocimiento de la situación que se obtiene a partir de la interpretación de los gestos, la expresión facial del interlocutor y de los deícticos, cuyo referente está en el entorno (físico o general, como son los referidos al espacio y al tiempo: aquí, hoy, etc.) y c) el conocimiento de la información precedente aportada por el propio enunciado, como ocurre con la interpretación de la anáfora y la elipsis (ibid., pp. 113-117). Supongo que el adjetivo “precedente” es lo que la diferencia de la inferencia que puede hacerse del contexto lingüístico.

⁶³ Sobre el uso de la literatura en enseñanza de lenguas extranjeras, decía Widdowson (1990, p. 113), algo que es perfectamente aplicable al cine y a la televisión: su particular interés radica en que encontramos en ella referencias a la realidad concebida convencionalmente pero también a

Desde posturas cognitivas, el conocimiento del individuo sobre el contexto situacional en el que se produce una interacción comunicativa se ha entendido como algo organizado sobre la base de abstracciones que han recibido los nombres de marcos, guiones, escenarios, esquemas o macroestructuras⁶⁴. Estas abstracciones permiten al hablante predecir, en un grado variable, cómo se va a desarrollar la interacción⁶⁵. En *Mujeres...* estas alteraciones en el desarrollo esperable de las interacciones tiene casi siempre una intención humorística - por algo es una comedia-, como ocurre en el ejemplo que vamos a ver a continuación, cuando, en un anuncio para la televisión en el que se desarrolla una boda (00:08:06), tras la pregunta del cura "¿Quieres a Arturo por esposo?", la novia, en vez del "sí" de rigor entrecortado por la emoción, contesta con decisión "¡Claro que quiero!, ¿no voy a querer?". Unos segundos después el cura también adopta un comportamiento nada esperable, poniendo un preservativo sobre el ramo, al tiempo que dice al oído de la novia: "Toma, toda precaución es poca". En otro momento de la película, Pepa visita el despacho de una abogada y, en vez de producirse un intercambio esperable en el que abogado y cliente negocian los servicios que se requieren, sin perder el registro formal (usted), las dos mujeres, a pesar de que acaban de conocerse, empiezan a internarse en cuestiones íntimas, pierden los papeles, se insultan y hasta llegan a pegarse (00:48:19-00:50:20).

Centrándose en lo que este problema afecta a la adquisición de una segunda lengua, si bien parece probado el uso de esquemas por los aprendices en el proceso de comprensión, lo hacen de manera diferente a la de un hablante nativo, que los usa mucho más, mientras que el no nativo se ve obligado a usar más las claves de la lengua⁶⁶. Si el aprendiz de una lengua extranjera carece de información sobre ese conocimiento del mundo compartido por la comunidad que la habla, tendrá que compensar esa carencia con un conocimiento estrictamente lingüístico mayor y más preciso de esa lengua. Para equilibrar las deficiencias de las que obviamente adolecen nuestros estudiantes con respecto a ese conocimiento sistemático sobre el código de la lengua objeto, es necesario proporcionarles información sobre ese conocimiento del mundo. Esa información les proporcionará una compensación para sus posibles carencias en el conocimiento de dicha lengua, de manera que la atención sobre la forma no tenga que ser condición única para la comprensión.

El conocimiento del mundo compartido por una comunidad se adquiere por experiencias

construcciones alternativas de ésta. Para la comprensión de ellas se necesita una constante referencia tanto al conocimiento del código de la lengua objeto como al conocimiento de la realidad en que se produce.

⁶⁴ Brown y Yule (1983a) proporcionan una clarificadora historia de la gestación de estos conceptos.

⁶⁵ En otro lugar los mismos Brown y Yule (1983a, p. 236) señalan que la provisión, por los interlocutores, de los elementos que se asumen presentes, aunque no lo estén, según la situación en la que la interacción se desarrolla ("default elements", como las sillas o las mesas en un restaurante), es prueba de que ese conocimiento sobre el mundo acumulado en nuestra memoria se atiene a una organización estereotipada (marcos, escenarios, guiones, esquemas, etc.) y hace posible la existencia de una cantidad (variable, pero siempre alguna) de información predecible en la interacción, sobre la que entre otras cosas, se pueden hacer inferencias. Esta inferencia a partir de expectativas y de conocimiento estereotipado del mundo se realiza de acuerdo con dos principios básicos: 1) la analogía que el individuo percibe entre las diferentes situaciones ante las que se encuentra y 2) el principio de "cambio mínimo" entre las situaciones experimentadas previamente y la actual, pues no se supone que nada tenga que cambiar a menos que se indique de alguna manera lo contrario.

⁶⁶ Vid. D.R. Long (1990). Recuerda también Widdowson (ibid., p. 105) que cuanto mayor es la deficiencia de conocimiento esquemático en general, mayor será la necesidad de recurrir al conocimiento sistémico o del código a la hora de la comprensión.

vitales, pero ¿puede también enseñarse?, ¿es posible proporcionar los esquemas en que se organiza ese conocimiento en el ámbito de la instrucción formal, sin esperar a que sean adquiridos espontáneamente? Nuestra respuesta es afirmativa. Aunque sólo sea porque enseñar esos esquemas es la función general de cualquier tipo de enseñanza. Es lo que se hace constantemente en una clase de matemáticas o de historia. El problema estriba en cómo proporcionar esos esquemas fuera de una clase estrictamente diseñada para enseñar cultura o "civilización"⁶⁷. La posición que quiero defender, a partir de este momento, es que se puede hacer apelando a medios no pensados para eso, los mismos métodos que utilizan los hablantes nativos, ayudando a los aprendices en la vía de acceso, pero sin alterar su configuración (vid. Ellis, 1990, p. 192); es decir: enfrentándolos a las mismas fuentes de información de los miembros de la comunidad hablante de la lengua objeto (en este caso, la televisión, que en nuestra cultura hoy día es el más importante), aportando la información auxiliar sobre el contenido que demanden y exigiéndoles una reflexión formal pero sin alterar la fuente.

1.2. La inferencia del contexto lingüístico

Por lo que respecta a la inferencia del contexto lingüístico, no podemos olvidar que, por lo que aquí respecta, estamos refiriéndonos a hablantes de una segunda lengua con un conocimiento de su código bastante limitado y, en consecuencia, con unas posibilidades también limitadas de hacer uso de la información procedente del enunciado para inferir y, en general, para comprender.

Para ayudar a los estudiantes a inferir también del contexto lingüístico, en la sesión de clase anterior a la proyección de una película o un programa de cualquier tipo se les puede proporcionar una ficha técnica seguida por una lista compuesta de elementos léxicos, de segmentos más o menos lexicalizados, que el profesor considere de especial interés, bien porque sean de difícil acceso en diccionarios o libros de texto, bien porque sean de significado ambiguo⁶⁸.

⁶⁷ Vid. las interesantísimas observaciones de Miquel y Sans (1991) en este sentido sobre la necesidad de introducir a los estudiantes en el mundo cultural de la lengua objeto (cosas como las reglas del tuteo, los tabúes comunicativos, etc.), sin entrar necesariamente en cuestiones de lo que llaman Cultura con Mayúsculas, que serían competencia de otro tipo de aula, no de la de la lengua, pero cuyo conocimiento es imprescindible para que el hablante no nativo se pueda desenvolver satisfactoriamente en la interacción cotidiana.

⁶⁸ Ellis (1990, pp. 184-185) recuerda que el conocimiento que el aprendiz tiene sobre la L2 es de dos tipos: explícito (consciente y declarativo) e implícito (subconsciente y procesal, aunque no necesariamente automático). Aunque la relación no sea exclusiva, dice Ellis (ibid., p. 188), la enseñanza enfocada en la forma ("form-focused instruction") proporciona un caudal de lengua, un "input", que ayuda más a desarrollar el conocimiento explícito, mientras que una enseñanza enfocada en el sentido ("meaning-focused instruction") proporciona uno que ayuda más a desarrollar el conocimiento implícito pues, al centrarse en las propiedades comunicativas de la lengua objeto pretende que el aprendiz tenga oportunidad de escuchar y poner en práctica las funciones de la lengua. El conocimiento EXPLÍCITO, según Ellis (1990, pp. 184-185; vid también Ellis, 1985, p. 236), se compone, entre otras cosas, de elementos lexicalizados ("lexicalized sentence items") que, según la definición de Pawley y Syder (1983, p. 190), son unidades de longitud similar o mayor a la de una cláusula ("clause") cuya forma gramatical y cuyo contenido léxico son fijos, totalmente o en su mayor parte. Atienden a una jerarquía que determina su accesibilidad ("accessibility hierarchy"), según el elemento esté más o menos marcado, de manera que lo menos marcado es más fácil de aprender y se asimila antes que lo más marcado. La instrucción enfocada al sentido proporciona

Pero los programas de televisión no sólo enseñan a inferir, es decir, no sólo entrenan para comprender. Por sí mismos aportan información sobre la lengua objeto que es difícil de aportar por medio de otras fuentes. Precisamente lo que vamos a hacer ahora es describir, de acuerdo con esta perspectiva, cuál es la naturaleza, en los niveles pragmático y discursivo, de ese caudal de lengua que los estudiantes pueden recibir a través de una fuente como el vídeo⁶⁹. Nos limitaremos a cuestiones de esos niveles por razones de tiempo, pero sin desdeñar las posibilidades de un rastreo de lo que el input proporciona en los niveles léxico y sintáctico. El análisis del discurso es el análisis de la configuración lingüística que adopta un texto⁷⁰ para expresar determinados significados y determinadas intenciones por parte de su autor⁷¹. El análisis pragmático es una parte de ese análisis del discurso, pues consiste en el análisis, en primer lugar, de los objetos y propósitos del hablante al emitir un enunciado y, en segundo lugar, de los elementos de la lengua que usa para llevarlos a cabo⁷².

caudal de lengua ("input") para ser procesado y en este sentido es importante que ese caudal contenga segmentos lexicalizados, frente al caudal proporcionado por la enseñanza enfocada en la forma (Ellis, 1990, p. 190), que puede permitirse "el lujo" de centrarse por separado en las reglas que determinan el significado y el funcionamiento gramatical de cada grupo de elementos de la lengua por independiente. Una de las maneras en que la interacción (tanto la observación como la participación en ella) puede ayudar en la adquisición de una segunda lengua es proporcionando al aprendiz, dice Ellis (1985, p. 155), trozos de habla listos para su uso ("ready-made chunks of speech"), que pueden ser actualizados sirviendo a propósitos comunicativos inmediatos y que se pueden memorizar, en instancia, como unidades sin analizar ("unanalysed wholes"), dejando la descomposición en sus constituyentes para el momento en el que el aprendiz haya adquirido los conocimientos metalingüísticos necesarios.

⁶⁹ Según Saville-Troike (1982-1989, pp. 23), a partir de la pregunta "¿qué necesita un hablante para comunicarse apropiadamente en una comunidad?", se contesta que la competencia comunicativa constaría de reglas de comunicación lingüísticas y sociolingüísticas, reglas compartidas que regulan la interacción, reglas y el conocimiento cultural que son la base del contexto y contenido de los acontecimientos comunicativos y los procesos interactivos. Habermas (1970) en su análisis de los universales semánticos incluye también la interacción dentro de esta categoría, en tanto que la incluye dentro de los universales constitutivos del diálogo. Pero no sólo la interacción en general, también muchas funciones comunicativas son universales, es decir, son comunes a todas las lenguas y por tanto, son conocidas por los aprendices de una segunda lengua. Sin embargo, el modo en que se realizan en cada sociedad es específico, como señala Saville-Troike (1982-1989, pp. 15-16), por lo que es necesaria una integración de los componentes formales y los componentes funcionales a la hora del análisis y la descripción, pues es esto lo que interesa a la hora de la aplicación pedagógica. Es decir, el lingüista sabe, por ejemplo, que en todas las comunidades sociales existe algo clasificable, un saludo de cortesía, pero eso no es óbice para que la descripción de cómo son las realizaciones formales y las reglas que determinan el uso de esos saludos en la lengua de esa comunidad se constituyan en partes específicas de esa lengua y, por tanto, se constituyan en las partes que interesan a la enseñanza de esa lengua.

⁷⁰ Texto, es decir, la reproducción de un hecho de comunicación, vid. Brown y Yule (1983a, pp. 6 y 190) y la nota 58 de este mismo capítulo.

⁷¹ Vid., entre otros muchos y por sólo mencionar a los que directamente se ha utilizado en este trabajo, Brown y Yule (1983a), Coulthard (1977-1985), Coulthard y Montgomery (1981), Craig y Tracy (eds.) (1983), Van Dijk (1980 y 1983), Van Dijk y Kintsch (1983), Edmonson (1981), Goodwin (1981), Larsen-Freeman (1980), Sacks et al. (1974), Sacks y Schegloff (1979), Schegloff et al. (1977) y Coulthard (1975), Stubbs (1987), Schiffrin (1987) Thomas (1985).

⁷² Vid., entre otros muchos y de nuevo para sólo referirnos a los que se han seguido en este trabajo, Austin (1962), Bustos (1986), Cole (ed.) (1981), Cole y Morgan (eds.) (1975), Jacobs y Jackson (1983), Leech (1983), Levinson (1987), Lyons (1980 y 1981), Ochs y Schieffelin (eds.) (1979), Oh y Dinneen (eds.) (1979), Ortega Olivares (1988), Searle (1969, 1975 y 1976), Watzlawick et al. (1967).

Pero, vayamos por partes.

1.3. La situación comunicativa y los rituales lingüísticos

Según palabras de Saville-Troike (ibid., pp. 25-27), la SITUACIÓN COMUNICATIVA es la primera y más global de las unidades posibles que el investigador puede usar para analizar el fenómeno de la interacción. Está constituida por el contexto en el que se produce la comunicación, como, por ejemplo, una ceremonia religiosa, un juicio, una fiesta, una clase en la escuela⁷³.

Una misma cuestión comunicativa mantiene, en general, la misma secuencia de actividades, pero dentro de cada actividad pueden producirse muy diferentes tipos de interacciones, ligadas directamente con lo que es propio de esa situación o no. Por ejemplo, siguiendo con la misma película: en *Mujeres...* dentro de una misma situación comunicativa como es una compra en una farmacia (00:13:43-00:14:31), se producen interacciones directamente relacionadas con ella, la solicitud del producto que se quiere comprar por parte de una cliente y el ofrecimiento de otros servicios por parte de la farmacéutica, pero se produce también otra interacción completamente ajena, como es el comentario despreciativo que otras dos clientes hacen sobre el aspecto de otra.

1.4. La escena cinematográfica y el acontecimiento comunicativo

Pero, además, la comunicación se organiza en secuencias interactivas que constituyen unidades básicas de la descripción del lenguaje, llamadas ACONTECIMIENTOS COMUNICATIVOS, y que se definen por un mismo propósito comunicativo, un mismo asunto general, unos mismos participantes que usan una misma variedad lingüística y unas mismas reglas de interacción, y que se produce en un mismo lugar. Un acontecimiento comunicativo termina cuando hay un cambio en alguno de estos elementos (Saville-Troike, 1989, p. 27).

Por otro lado, la definición de escena cinematográfica se sujeta a variables un tanto laxas. Algunos clásicos de la crítica como Eugene Vale (1944, reed. 1980), la definen como una sección de la historia en la que se produce un acontecimiento completo. Otros algo más precisos, como Field (1979), dicen identificarlas por el cuándo y el dónde. Añadiremos que,

Es decir, es el análisis de los actos de habla y de cómo se realizan en la interacción, de manera que para, por ejemplo, Hatch y Long (1980, p. 28; vid. también Craig y Tracy, 1983) la pregunta básica del análisis de la conversación es "what is the INTERACTIONAL STRUCTURE of natural talk?" (el subrayado es mío). De hecho, para Els et al. (1984, p. 94), por lo que respecta a las posibles aplicaciones en la enseñanza de lenguas del análisis del discurso, y creemos que también del análisis pragmático, éste se ha estudiado principalmente a propósito de las relaciones entre la estructura y la función del "input" en la lengua nativa a la que acceden los aprendices.

⁷³ Las situaciones comunicativas tienen una configuración similar a las macroestructuras de Van Dijk y Kintsch (1983), pero, si bien su objeto parece ser el mismo (una ceremonia religiosa se puede entender como una macroestructura y también como una situación comunicativa), no son el mismo tipo de concepto: la macroestructura es una abstracción destinada a la comprensión de la organización del conocimiento en la memoria ya su utilización a la hora de acceder a un texto; la situación comunicativa es una abstracción destinada a la comprensión del fenómeno de la comunicación en sí.

en general, se considera que el paso de una escena a otra viene dado por el cambio de los personajes que intervienen, con la aparición de alguno nuevo o la desaparición de alguno de los que intervenían; también por el cambio en el lugar de la acción y el salto en el tiempo (Chion, 1979), de manera que la unidad escénica, a diferencia de, por ejemplo, la secuencia, trata de coincidir con el tiempo real, aunque muchas veces lo estilice demorándolo artificialmente.

El paralelismo, exceptuando la nula referencia al tiempo en el primer caso, es fácil de establecer. Por eso vamos a considerar a nuestros efectos la escena cinematográfica y televisiva como TEXTO de un acontecimiento comunicativo, entendiendo texto como grabación o edición de la comunicación⁷⁴, y teniendo muy en cuenta que no se trata de actos comunicativos espontáneos: las películas no son conversaciones naturales, entre otras razones, porque están a caballo entre la lengua hablada y la escrita, ya que, al fin y al cabo, antes han sido guiones.

Veamos un ejemplo de *Mujeres...* (00:10:20-00:11:11). La escena comienza cuando dos personajes, la telefonista y Pepa, se encuentran en imagen. Si la describimos como una escena, diremos que consta de 51 segundos, se desarrolla íntegramente en el vestíbulo de un estudio de grabación y participan dos personajes. Finaliza cuando uno de ellos se va. Si la describimos como texto de un supuesto acontecimiento comunicativo diremos que tiene, en primer lugar, un propósito global por parte de uno de los participantes hacer una llamada de teléfono. En segundo lugar, un asunto definido por ese propósito que encuentra resistencia por parte del otro participante y que convoca otros asuntos parciales: el estado de ánimo de Pepa y el desayuno de la otra. En tercer lugar, los dos participantes hablan español coloquial con unas reglas de interacción que se ponen en marcha por su relación previa y por el desarrollo del propósito global petición-denegación, que forman una pareja adyacente con una configuración no esperable y que necesita en consecuencia la presencia de justificaciones y reparadores. La ausencia de cierre de la interacción por parte de Pepa deja a la telefonista hablando sola en un falso monólogo cuyo destinatario ha desaparecido.

Hay otros tipos de interacciones cuya configuración ritualizada no está tan definida pero que siguen un modelo, más o menos preciso, aceptado socialmente y que exigen de los participantes un comportamiento pragmáticamente adecuado⁷⁵. Aquí los límites son menos rígidos seguramente porque el contenido realizativo de estas interacciones no es tan vinculante para los participantes como en los rituales propiamente dichos. Es lo que ocurre cuando, en *Mujeres...* (00:12:57-00:13:43), Pepa acude a una inmobiliaria para poner su piso en alquiler: tanto ella como el empleado siguen unas pautas de comportamiento bastante rígidas (saludos, petición de los servicios, aceptación, descripción de los servicios requeridos), pero uno y otro saben que esto no constituye el acto del alquiler en sí y que tienen lo que podríamos llamar "derecho de retracto". Muchas de las interacciones cotidianas que se desarrollan en lugares públicos, como locales comerciales u oficinas, y que

⁷⁴ Bell (1981, p. 135) se limita a su plasmación por escrito: "If we define a TEXT as the record of a cohesive and coherent stretch of language, it follows that written passages, written transcripts of speech and audio or video recordings or spoken communication are all texts". Sin embargo, Brown y Yule (1983a, pp. 6 y 190) amplían el campo con una definición que prefiero y suscribo: "We shall use text as a technical term, to refer to the verbal record of a communicative act". También los mismos autores en 1983b, p. 24.

⁷⁵ Vid. el concepto de "appropriateness" en Levinson (1983, pp. 24-27).

tienen por objeto el intercambio de servicios, son de esta naturaleza⁷⁶. Son numerosos los ejemplos que encontramos en una sola película: las escenas de Pepa recogiendo los resultados de sus análisis clínicos (00:07:07-00:07:14), en la farmacia (00:13:43-00:14:31), con la secretaria del despacho de la abogada (00:47:19-00:47:30) o la escena en la inmobiliaria que ya hemos visto.

Hemos dicho que una de las claves que sirven para definir el acontecimiento comunicativo es el asunto. Van Dijk y Kintsch (1983, pp. 196-198) proporcionan un concepto que es de bastante utilidad para avanzar en esta cuestión: el "topic set" o CONJUNTO DE ASUNTOS POSIBLES en cada interacción. Un asunto es ACEPTABLE dentro de una determinada interacción si pertenece al conjunto de asuntos posibles de ese tipo de interacción⁷⁷. Este conjunto de asuntos posibles creo que se puede entender como una especie de abstracción de naturaleza paradigmática que depende en su constitución de cuestiones "sintagmáticas" como el tipo de discurso al que se acoja la interacción descrita (conversación cotidiana, conferencia o felicitación navideña), las normas socioculturales que rigen ese tipo de interacción, o los papeles relativos de los participantes. Me gustaría añadir dos determinaciones más: el propósito general de la interacción y la situación comunicativa y, además, convertir lo que Van Dijk y Kintsch proponen en segundo lugar, las normas socioculturales, en una especie de condicionamiento transversal que actúa sobre todos los demás, de manera que el conjunto de asuntos posibles se vería determinado por el tipo de discurso, por los roles de los participantes, por el propósito de la interacción y por la situación comunicativa, pero teniendo en cuenta que el modo en que todos estos factores actúan es diferente, en todo o en parte, en diferentes comunidades. Esto implica que la pertenencia a una comunidad o el conocimiento de esa comunidad determina también las expectativas de los participantes y, por tanto, su capacidad de predecir y, por tanto, su capacidad de comprender al enfrentarse a una situación comunicativa. De nuevo la falta de adecuación a esta regla constituye la clave humorística durante la entrevista en el despacho de la abogada feminista que vimos antes: Pepa intenta hacerle ver por qué la necesita: sin embargo, la abogada, pretende cambiar el asunto ("Mire, vamos a hablar claro, ¿por quién ha estado llorando?, ¿por su amiga?"), llevándolo al terreno de los problemas amorosos de la propia Pepa, que acepta el cambio ("No, no ha sido por ella"), a pesar de lo extraño que le pueda parecer al espectador.

Un tipo bastante peculiar de discurso, por lo que respecta a los participantes, lo constituye el monólogo. Cuando no hay ningún receptor presente, se puede definir como un discurso "yo-yo" (vid. Lozano et al., 1982, p. 125): es lo que ocurre en el monólogo de *Mujeres...* que se dirige Candela a sí misma mientras observa el estado en el que está el piso de Pepa (00:31:41-00:32:00), o en el que Pepa hace recuento de cómo quedan las cosas al final de la acción, a la vista de su cuarto de estar (01:21:21-01:21:58). Sin embargo, el monólogo, compuesto de palabras y lágrimas, que oímos a Pepa haciendo la maleta de Iván (00:18:13) tiene receptor, el propio Iván, aunque no esté presente. En otros casos, los monólogos son partes de un acontecimiento comunicativo en el que han intervenido antes o se espera que intervengan después otros participantes: es el caso del que hace Candela de su aventura, o mejor desventura, con su amante terrorista (00:39:14-00:41:22). Todos ellos son discursos

⁷⁶ Vid. para una descripción de un tipo muy significativo de estos encuentros, médico-paciente, Candlin et al. (1981) y también el trabajo de Larimer Cathcart (1989) para ver cómo estas situaciones pueden seguir una estructura discursiva determinada hasta por el sexo de los participantes.

⁷⁷ Coulthard (1977-1985, p. 79) habla de "tellables topics".

no planeados, cuya estructuración se realiza sobre la marcha y de acuerdo con el principio de proximidad de los contenidos referidos: en los primeros, el asunto va siendo determinado por la mirada del hablante sobre el entorno; en la narración citada, la proximidad viene determinada por la secuencia de los acontecimientos. Sin embargo, en los monólogos planeados (una conferencia, un discurso...), la estructura del texto suele seguir a una organización de orden sintáctico (vid. Hatch y Long, 1980, p. 10). Así ocurre en los ejemplos que vamos a ver a continuación: el monólogo con el que Pepa presenta al espectador su situación al principio de la película (00:02:24) o el monólogo que supone el fragmento del noticiario televisivo (00:24:52-00:25:30) que es un ejemplo de enunciado gramaticalmente bien construido pero pragmáticamente inadecuado: sabemos que se trata de la noticia que abre el programa, sin embargo, la presentadora entra directamente en el asunto sin dirigir el más mínimo saludo o presentación a la audiencia.

Pero aún hay más: Van Lier (1988, p. 151) cita otros determinantes del asunto posible para el tipo de interacción que domina "charla intrascendente" ("small talk"): son las reglas de comportamiento como "no aburrir, no ser maleducado, no interrumpir, no monopolizar...", reglas que -conviene no olvidarlo- no son precisamente universales: sin ir más lejos, las restricciones de la interrupción, es decir, la apropiación de un turno correspondiente a otro hablante, en español, son mucho más laxas que en otras lenguas. Así, por ejemplo, en *Mujeres...* (01:23:05) la interrupción que Pepa introduce en el discurso de Marisa es producto de su voluntad de cooperación con su interlocutora y no de apropiarse del turno de palabra.

Las diferencias entre lo que distintas culturas y distintos grupos sociales consideren descortés o maleducado en una conversación llenan el anecdotario de cualquier individuo que haya viajado un poco. Y, aunque muchas comunidades suelen ser más permisivas con el extranjero que con los miembros propios, las situaciones que acarrear el desconocimiento de estas reglas pueden ser muy molestas. Por ejemplo, sabemos que en español se suele ser bastante más tolerante ante las interrupciones que en otras lenguas, de manera que en nuestra película (00:32:49) el que Marisa mande callar a Candela cuando ésta trata de intervenir en la conversación que mantiene con Carlos, se utiliza como recurso para caracterizar a Marisa como una persona grosera y antipática.

Por el contrario, sí se acoge el español a la regla según la cual el oyente no debe permanecer pasivo cuando escucha, sino que debe expresar de algún modo, verbal o no, su seguimiento de la intervención de su interlocutor, de manera que cuando esto no se produce, el hablante interpreta que no está siendo escuchado. Ya vimos cómo Pepa sigue el monólogo de Candela con intervenciones verbales regulares (00:39:14-00:41:22) cuando ésta le cuenta su aventura con los chiítas.

1.5. El acto comunicativo y el acto de habla

Para Saviile-Troike (1982-1987, p. 28), el acontecimiento comunicativo se compone de una secuencia de ACTOS COMUNICATIVOS, compuestos a su vez cada uno de ellos de una única función interactiva, como una petición, una orden, etc., es decir, un solo acto de habla, que puede ser expresado verbalmente o no. El orden de esta secuencia de actos es más rígido cuanto más ritualizado sea el acontecimiento comunicativo del que forman parte (ibid., p. 153). Muchos modelos llegan a ser tan regulares que apenas aportan información al desarrollo de la interacción cuando son seguidos por los participantes, pero no por ello

dejan de tener un importantísimo significado social⁷⁸. Estos modelos varían de una comunidad a otra e, incluso, dentro de ella, de manera diastrático. Y, es más, la manera en la que el individuo se enfrenta a ellas, siguiéndolas estrictamente o alterándolas en algún grado, puede ser sintomática de determinadas conductas y personalidades individuales. Algunos de estos modelos constituyen lo que Saviile-Troike (1982-1989, pp. 42-43) llama RUTINAS lingüísticas, que no son otra cosa que enunciados o secuencias de enunciados fijos, realizativos por naturaleza como los saludos del tipo “¿cómo le va?”, al que indefectiblemente se suele contestar “bien”, aunque se esté tan mal como Pepa cuando responde así al dependiente de la inmobiliaria (*Mujeres...*, 00:12:58). Deben aprenderse como tales unidades, ya que no requieren una interpretación literal, sino una interpretación codificada de acuerdo con la situación comunicativa en medio de la que se producen. Así hacen las mujeres a las que Iván se dirige al principio (00:03:20-00:04:16, en una pesadilla de Pepa), que no sólo no interpretan literalmente las palabras de aquél (“Mi vida sin ti no tiene sentido”, “¿Quieres casarte conmigo?”, etc.), sino que sólo una contesta con un despectivo “Pues, mira qué bien”, demostrando así que reconocen sus palabras como síntoma de un proceder rutinario. Veamos de pasada unos cuantos ejemplos más (*Mujeres...*, 00:12:42): Lucía pregunta a su padre ante el espejo “¿Te gusto?”, y aquél responde “¡Estás estupenda!”, ante lo cual, Lucía reacciona entusiasmada: “¡Qué bien mientes, papá!”. El peculiar taxista, que en varias ocasiones presta sus servicios a Pepa, mantiene con ésta un par de intercambios que nos ofrecen buenos ejemplos del conocimiento que los hablantes tienen de lo que supone el uso de las rutinas y, así, cuando Pepa le ordena: “¡Siga a es taxi!”, le contesta: “¡Creía que eso sólo pasaba en las películas!” (*Mujeres...*, 00:20:30). Momentos después invita a su pasajera, que observa estupefacta los expositores cuajados de productos de la más diversa índole que llenan los respaldos de los asientos, con un “Coja lo que quiera, ¡invita la casa!” (00:24:41), haciendo una extrapolación, muy común en español, de un uso que es propio de un bar. La singular portera del edificio en el que vive Pepa utiliza un enunciado que suele formar parte del rito de juramento que los testigos hacen en los juicios norteamericanos, a los que nos tiene tan habituados la televisión, ligándolo con su condición de “testiga” de Jehová: “Lo siento, señorito, yo soy testiga de Jehová y mi religión me prohíbe mentir; yo sólo puedo decir la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad” (*Mujeres...*, 00:59:17). Casi al final de la película (01:10:32-01:10:48), cuando los policías advierten que la bebida que les han ofrecido tiene algo extraño y uno de ellos pregunta: “¿Qué tiene este gazpacho?”, Pepa utiliza la lentitud que le ofrece el recurso de reproducir ritualmente la enumeración de los ingredientes de la receta para retrasar su respuesta y dar tiempo a que los somníferos hagan efecto, como suelen hacer los anestesiólogos en los quirófanos: “Tomate, pepino, pimiento, cebolla, una puntita de ajo, aceite, sal, vinagre, pan duro y agua; el secreto está en mezclarlo bien”; cuando termina, los policías han caído profundamente dormidos.

Del mismo modo, no se puede rastrear la información que nuestros estudiantes pueden obtener acerca de parejas adyacentes, prepeticiones, justificaciones..., y, por supuesto, los gestos, la comunicación no verbal. En *Mujeres...*, Pepa ratifica un enunciado como “Es un poco abuso” con un rápido movimiento de la cabeza a un lado (00:40:09); o precede una negativa, moviendo la cara de izquierda a derecha mientras Iván le habla (01:20:29). También Iván se vale de una mirada y un movimiento hacia un lado de la cabeza que acompañan al enunciado “¡Lucía!”, para regañar a ésta por intentar matarlo (01:19:39), y la risa⁷⁹: Pepa acepta por cortesía la risa del taxista cuando reconoce en ella a la actriz.

⁷⁸ Vid. también Gumperz (1977, p. 17).

⁷⁹ Otra forma de interactuar sin emitir enunciados verbales la constituye la risa. Jefferson (1979)

del anuncio del detergente (*Mujeres...*, 00:21:15). Sin embargo, Ana y Pepa, en *Mujeres...* (01:13:57) declinan la invitación a reír que les hace en otro momento el mismo taxista (que incluye un contenido que debería ser reconocido al menos por Pepa como tal invitación, seguido de una risa: "Bueno, a quién tenemos que seguir ahora, ja, ja, ja"): ellas declinan según la técnica adecuada que señala Jefferson (*ibid.*, p. 84), es decir, produciendo un enunciado ajeno a la invitación, pero adecuado al contenido del enunciado que se les ha dirigido "a la Harley ésa", conformando esta vez un ejemplo de organización no preferente. Invitación-rechazo (00:44:55), el taxista le cuenta a Pepa que su novia va a pensar que tienen alguna relación sexual si le dice que le ha vuelto a hacer un servicio, para ello acompaña una risa con un giro alternativo de los dedos índice y corazón extendidos hacia delante.

Para nuestros propósitos, estos ejemplos interesan especialmente por cuanto lo no verbal es un componente de la comunicación que suele considerarse anecdótico en la enseñanza: es frecuente que los profesores dediquen alguna clase, por lo general bastante divertida, a explicar el sentido que los hablantes nativos otorgan a ciertos movimientos de las manos, comparándolos con los que se usan en otras culturas, y en el caso de la enseñanza del español, añadir algunos tópicos sobre la proclividad de los hispanos a gesticular. Resulta un proceder llamativo y aparentemente muy acorde con la voluntad del enfoque comunicativo de abarcar didácticamente todo el hecho de la comunicación. Sin embargo, puede hacer caer en el grave error de la descontextualización, si no ofrecemos a los estudiantes muestras del uso real por hablantes nativos de esos gestos: me parece poco probable que un estudiante sea capaz de comprender y aprender el significado de una lista de gestos y movimientos explicados por un profesor en una hora de clase. Sobre todo, porque estos elementos de la comunicación no verbal están en conexión, no con otros gestos o con otros movimientos, sino con otras formas, verbales o no, que sirven para expresar un determinado significado: ese movimiento de la mano que hace el taxista está en relación con otras formas verbales del español, como "estar liados", "tener un rollo" o el más ortodoxo "ser amantes", y no con todos los otros movimientos quinésicos de los que disponemos los hablantes nativos de esta lengua: es más, aunque sepamos que muchos de estos elementos sean universales y otros muchos sean específicos de culturas y de grupos (*vid. Saville-Troike, 1982-1989, p. 149*), un movimiento de las manos como el descrito sólo se debería poner en relación circunstancialmente con otros parecidos que se usan en otras culturas y hacerlo al mismo nivel en que lo están esos otros elementos del código verbal conocidos como "falsos amigos".

Quiero insistir, antes de pasar a otra cosa, en que no hemos visto más que una pequeña parte de lo que el vídeo les enseña a nuestros alumnos acerca de los niveles pragmático y discursivo del español: sería interminable contarles qué les enseñan en los niveles sintáctico o léxico.

2. LA CÁMARA

La importancia pedagógica de la producción en la lengua objeto ha sido puesta de relieve

describe algunas técnicas que los hablantes usan para provocarla según el modelo de parejas adyacentes.

en la última década desde dos propuestas teóricas ligadas al enfoque comunicativo: la hipótesis de la producción, según la cual el aprendiz debe contar con oportunidades para producir y además para que la práctica se realice bajo presión, que el aprendiz se sienta obligado de algún modo a comunicarse⁸⁰, y la hipótesis del discurso, según la cual la competencia comunicativa del aprendiz se desarrollará en función del tipo de discurso al que se vea expuesto, de manera que la competencia en materia gramatical no garantiza la competencia en materia pragmática y viceversa⁸¹. Por ello, hay que proporcionar al aprendiz oportunidades para participar en distintos tipos de discurso, planeado y no planeado, más o menos formal, de modo que pueda acceder a un conocimiento implícito de las propiedades marcadas de la L2 (Ellis, 1990, p. 141)⁸². Una forma de hacerlo es la elaboración de programas de televisión, con sus guiones correspondientes, porque obligan al estudiante no sólo a producir, sino, y sobre todo, a reflexionar sobre cómo producir, al discutir y evaluar los diferentes aspectos del acontecimiento comunicativo que quiere llevar a cabo.

Si esto, además, se hace en grupo⁸³, la ventaja es aún mayor porque el proceso de creación

⁸⁰ La HIPÓTESIS DE LA PRODUCCIÓN (“output hypothesis”) surgió de ciertas preocupaciones en materia de aprendizaje gramatical. Swain (1985) sostuvo que los aprendices tienen que contar con oportunidades de producir para desarrollar los niveles de dominio (“proficiency”) lingüístico de los hablantes nativos. Para Ellis (1990, pp. 117-119) esta teoría vino a complementar la hipótesis del “input” y la hipótesis de la interacción (“interaction hypothesis”), porque añade la idea de que el caudal comprensible de lengua recibido por el aprendiz debe ser complementado por el uso de la producción, según Swain (1985) anima al aprendiz a desarrollar sus recursos gramaticales, a comprobar sus propias hipótesis sobre la lengua objeto y a prestar atención a la construcción sintáctica del enunciado. Aunque no basta sólo con ofrecer oportunidades para producir: lo que convierte la producción en una práctica útil es que ésta se realice bajo presión (“pushed language use”). Normalmente, los estudiantes no sólo tienen pocas oportunidades de hablar en clase, sino que, además no se sienten impulsados a aprovecharlas. Sin embargo, desde esta perspectiva, el aprendiz tiene que ser presionado para producir y pueda así forzar sus recursos lingüísticos y desarrolle toda su competencia gramatical.

⁸¹ A la vista del alboroto causado por las teorías de Krashen (vid. Krashen, 1976, 1980, 1981, 1982, 1983 y 1985), Ellis (1984c) se propuso poner un poco de orden recordando la relación existente entre la lengua recibida y la lengua producida, señalando la importancia esencial de esta última para aprender. Y esto desde la convicción de que la naturaleza de la competencia lingüística que adquiere el aprendiz depende de la naturaleza del discurso en el que participa. Ésta es la base de la llamada HIPÓTESIS DEL DISCURSO (“discourse hypothesis”). Más adelante el propio Ellis (1990, pp. 119-121) la resume así: la enseñanza debe basarse en la distinción entre dos tipos de producción lingüística extremos, que sirven para caracterizar un CONTINUUM de posibilidades entre ellos: la producción no planeada (“pragmatic mode” en palabras de Givón, 1979a y b) y la producción formal planeada con estructuras sintácticas gramaticalizadas, de manera que el acceso a un tipo de discurso caracterizable como uno de esos dos extremos no garantiza la capacidad de usar el otro en una L2. Esto es, el acceso al código gramatical no se puede garantizar a menos que se proporcione al aprendiz tanto exposición como producción de ejemplos de uso formal de la lengua. Y nos atrevemos a decir que viceversa: la exposición y la producción de ejemplos de uso formal de la lengua no garantiza el aprendizaje del código de actuación pragmática.

⁸² De todas formas no dejan de ser hipótesis, porque como acertadamente señala Ellis (ibid., p. 121), si bien ambas suposiciones parecen correctas desde el punto de vista teórico, no hay evidencia empírica que las corrobore.

⁸³ Long y Porter (1985, pp. 209-210) argumentan cómo el trabajo en grupos pequeños incrementa en un 500% las oportunidades de hablar que tienen los estudiantes, es decir, proporciona mucha más cantidad de práctica que una clase basada en la interacción profesor-alumnos. Pero no se trata sólo de cantidad, pues también aumenta la calidad y variedad de las emisiones de los estudiantes: el grupo es un lugar natural de la conversación, por lo que permite un desarrollo de emisiones que no

del programa trae consigo una forzosa negociación del sentido, además de la voluntad de rellenar vacíos de información y de conseguir un objetivo, que son las características fundamentales de la interacción real. En la elaboración de guiones es inevitable que haya intercambio de información, mantenimiento de relaciones sociales, negociación del sentido y "lucha" en la distribución del turno de palabra entre los estudiantes, pero, sobre todo, hay reflexión sobre cómo todo eso se lleva a cabo en la lengua objeto. Los alumnos de cada grupo no sólo mantienen entre sí un intercambio durante la elaboración del guión de un programa, sino que tienen que idear cómo los personajes de su programa hacen lo mismo. Así, el beneficio es doble, porque no sólo se negocia lo que dicen los personajes al elaborar el guión, sino que también, para hacerlo, en el propio proceso interactivo que se establece entre los miembros del grupo, se tendrá que echar mano de procedimientos de negociación que permitan la comunicación; es decir, se combinan y se simultanean la teoría y la práctica de la conversación en la lengua objeto.

En cualquier caso, y a pesar del entusiasmo de Long y Porter, debemos ser conscientes de que la interacción dentro del aula entre los estudiantes no es otra cosa que el intercambio entre interlenguas en diferentes estadios de la adquisición (lo que se suele llamar "interlanguage talk"). Por ello, está obviamente plagado de errores, formas transitorias y de influencia de las lenguas maternas. Si el habla del profesor ("teacher talk") es el único caudal de lengua ("input") accesible para el aprendiz, tenemos un serio problema: las formas erróneas se repiten una y otra vez, con lo que se acaban adquiriendo, augura Krashen (1985, p. 41). El intercambio entre aprendices es un arma de doble filo que sólo se convierte en una ayuda si se acompaña de intercambios con hablantes nativos: entonces sí, continúa Krashen (ibid.), se convierte en una gran ventaja, pues permite al aprendiz observar y concienciarse de los errores y defectos de la propia interlengua, al observarlos en los otros aprendices. Tampoco conviene olvidar que hay quien, como Sato (1986), ha hablando también de la negociación del sentido como inhibidora del aprendizaje, pues desarrolla estrategias de comprensión que facilitan la comunicación sin necesidad de avanzar en el aprendizaje del código lingüístico y contribuyendo a la fosilización gramatical. Supongo que resolver esta cuestión sólo es posible estableciendo prioridades: el trabajo en grupo favorece la adquisición de la competencia comunicativa, pero no cubre las expectativas del aprendiz interesado en la precisión formal. Aunque nadie dice que una programación no pueda combinar procedimientos diferentes. Una manera puede ser elaborando programas a partir de otros programas grabados de la televisión en la lengua objeto. Es decir, a partir de modelos que proporcionen el caudal de lengua ("input") necesario para acceder a la precisión formal. Por ejemplo, elaborando un divertido "Un, dos, tres", después de ver un programa auténtico o montar un juego de personajes ("role-play") a partir de los personajes de una película, en lugar de tarjetas descriptivas.

Sí me gustaría decir, a propósito de la elaboración de estos programas por parte de los estudiantes y, sobre todo, de la grabación de los vídeos, que es ya un lugar común hablar de la ansiedad que puede suscitar la presencia de una cámara. Para solventar el problema, Lonergan (1984, p. 113) cree que es suficiente hacer ver a los aprendices con sumo cuidado el propósito pedagógico de la actividad: la vergüenza debe suplirse con el interés por aprender a través de la representación y, sobre todo, por el interés de verse a uno mismo actuando en la lengua objeto. Si la realización de un vídeo se entiende como el final de todo

están aisladas, sino interconectadas para formar un texto completo, una conversación con coherencia propia, facilitando la adquisición de la competencia discursiva y no sólo la gramatical.

un proyecto amplio de actividades en la lengua objeto, el mismo proyecto global otorga sentido a esa particular manera de practicar lo aprendido (ibid., p. 114)⁸⁴.

También hay que recordar que el uso de grabaciones de actuaciones de los alumnos, en el aula de L2, sobre todo en audio, pero también en vídeo, es cada día más frecuente⁸⁵.

A esto quisiera añadir que, dado que las cámaras de vídeo son hoy día, y cada vez más, electrodomésticos de uso cotidiano, cabe esperar que nuestros alumnos (siempre que procedan de países de los llamados “desarrollados”) estén habituados a ellas. Para comprobarlo, no hay más que echar una mirada a los programas de vídeos caseros con que cuenta cada cadena de televisión en medio mundo. Y es curiosa la comparación: uno de los recursos que más se utilizan en este tipo de vídeos para concursos es el humor que es el recurso también más empleado por los estudiantes, y me atrevería a asegurar que no es sólo un modo de agradar al público, sino una estrategia para evitar el posible ridículo a la manera de “mejor reírse con uno que no de uno”. De hecho, para evitar la vergüenza y captar la atención del público, suelen preferir, en la realización de vídeos en el aula, las escenas muy trágicas o las situaciones en extremo cómicas⁸⁶.

Pero, sin duda, el mejor antídoto contra lo que podríamos llamar “videofobia” es no obligar a actuar a nadie. La organización del trabajo en grupos nos lo permite: cada grupo decide, de acuerdo con las preferencias de sus miembros, el número de personajes, quién interpretaría cada uno o si algunos estudiantes se quedan tras la cámara. De hecho, en mi haber sólo recuerdo rechazo a la grabación cuando no ha habido opción: por ejemplo, al grabar debates en los que intervenía la clase entera y donde para algunos estudiantes la cámara tenía un efecto un poco policial.

A la hora de la grabación, según el tipo de programa que sea, se puede ser bastante flexible en la memorización de los papeles y los diálogos⁸⁷. Depende, sobre todo, de la voluntad de verosimilitud que tengamos.

Pensamos que ni el profesor ni los espectadores no deben interrumpir la grabación una vez empezada, eso debe ser un privilegio del grupo que produce el vídeo en cuestión. Y esto porque creemos⁸⁸ que la corrección no debe hacerse nunca durante la actuación de los estudiantes, sino que el profesor debe hacer un recuento y recopilación de los errores cometidos y programar otro tipo de actividades que incidan en esos errores para corregirlos. En nuestro caso, la grabación es la que permite al profesor y a los alumnos tener un acceso

⁸⁴ En la misma línea, Hick et al. (1982, p. 84) y Phillips (1982, pp. 86-100) piden a los profesores que las actividades de grabación en vídeo de actuaciones de los alumnos estén integradas en el curso y no se aprecien como algo aislado del contenido general hasta el punto de que se les indique explícitamente la vía de esta integración.

⁸⁵ En especial cuando se utilizan métodos como el “community language learning” (vid. Larsen-Freeman (1986).

⁸⁶ Vid. Hick et al. (1982, p. 89).

⁸⁷ Hick et al. (1982, p. 89) consideran que al realizar vídeos se debe partir de un guión, pero a la vez dejando margen para la improvisación con objeto de que no se pierda realismo. Al principio, dicen, los alumnos suelen seguir sus notas fielmente, pero a medida que el curso avanza y se sienten más cómodos, son más capaces de improvisar.

⁸⁸ Vid. Livingstone (1986, pp. 35 y 34).

directo a los errores. Además, permite a los estudiantes enfrentarse con ellos y reconocerlos de una manera hasta cierto punto dramática o, al menos, bastante “efectista”, durante la sesión de clase en la que los estudiantes vean sus productos.

Cuando se ponen ante la cámara, normalmente los estudiantes son plenamente conscientes de que actúan para un público, por lo que muchos de sus comportamientos están guiados por la voluntad de facilitarle a ese público la tarea de comprender. Saben cuáles son las dificultades de sus compañeros espectadores, porque son las mismas que ellos han tenido antes al ver los programas o las películas que les sirven como modelo. De este modo, se extraen patrones lingüísticos y de comportamiento estratégico de muy diversa índole, y como muestra daremos un solo botón: se trata de un experimento que llevé a cabo hace un par de años con un grupo de estudiantes avanzados a los que proyecté la película *27 horas* (dir. Montxo Armendáriz, 1987) en vídeo y les pedí por grupos que grabaran algunas escenas complementarias o finales alternativos; el protagonista es heroinómano, sin embargo en toda la película no se menciona explícitamente ese estupefaciente (sólo se utilizan deícticos); en las escenas que produjeron los estudiantes encontramos dos posibilidades; esos mismos deícticos o terroríficos errores léxico-pragmáticos como “usar las drogas”, “tener las drogas”, “necesitar las drogas”, “buscar la droga”, “ponerse la droga”; lo que corrobora, al menos de manera indirecta, la importancia de la información explícita aportada por el caudal de lengua que reciben los aprendices.

Por último, me gustaría decir que los vídeos producidos pueden aprovecharse para hacer una sesión de autoevaluación por parte de los propios estudiantes, que puede ayudarles mucho, sobre todo al darles la oportunidad de observarse a sí mismos hablando español.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatis, J. (ed.) (1968): *Contrastive linguistics and its Pedagogical Implications*, Washington D.C., Georgetown University Press
- Austin, J.L. (1962): *How to do things with words*, Cambridge, Mass. y Oxford Harvard University Press y Oxford University Press (traducción española, 1982: *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós)
- Bell, R.T. (1981): *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and methods in Language Teaching*, Batsford Academic and Educational Ltd.
- Bialystok, E. (1983); "Inferencing Testing the 'hypothesis testing' hypothesis", en Seliger, H. y Long, M. (eds.) (1983): *Classroom Oriented Research In Second Language Acquisition*. Rowley, Ma., Newbury House.
- Brown, G. y Yule, G. (1983b): *Teaching the Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983a): *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bustos, E. (1986): *Pragmática del español. Negación, cuantificación y modo*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Candlin, C.; Bruton, C.; Leather, J. y Woods, E. (1981): "Designing modular materials for communicative language learning: an example: doctor-patient communication skills", en Selinker et al. (eds.).
- Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.) (1975): *Syntax and Semantics Speech Acts*, vol. III, Nueva York, Academic Press.
- Cole, P. (ed.) (1981): *Radical Pragmatics*, Londres, Academic Press.
- Cooper, R.; Lavery, M. y Rinvolucrí, M. (1991): *Video*, Oxford, Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1977) (citado por la 2ª ed. de 1985): *An Introduction to Discourse Analysis*, Nueva York, Longman
- Coulthard, M.E. y Montgomery, M. (1981): *Studies In Discourse Analysis*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Craig, T. y Tracy, R. (eds.) (1983): *Conversational Coherence*, Beverly Hills Sage Publications.
- Chion, M. (1989): *Cómo se escribe un guión*. Madrid Cátedra
- Day, R.R. (ed.) (1985): *Talking to Learn: Conversations in Second Language Acquisition*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Edmonson, W. (1981): *Spoken Discourse. A Model for Analysis*, Nueva York, Longman.
- Ellis, R. (1984): *The role of instruction in second language acquisition*, en Singleton y Little (eds.).
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition Learning in the Classroom*, Oxford, Basil Blackwell.
- Field, S. (1979): *Screenplay. The Foundations of Screenwriting. A step-by-step Guide*, Nueva York, Delta Books.
- Geddes, M. y Sturtridge, G. (1982): *Video in the Language Classroom*, Londres, Heinemann Educational Books.
- Givón, T. (1979a): *On Understanding Grammar*, Nueva York, Academic Press.
- Givón, T. (1979b): "From discourse to syntax grammar as a processing strategy", en Givón, H. (ed.) (1979): *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax*, vol. XII, Nueva York, Academic Press.
- Goodwin, C. (1981): *Conversational Organization*, Nueva York, Academic Press.

- Gumperz, J. J. (1979r): "The retrieval of socio-cultural knowledge in conversation", en *Poetics Today*, vol. I, pp. 1-2.
- Habermas, J. (1967): *Zur Logik Sozialwissenschaften*, Tubinga Philosophischen Rundschau (cuaderno especial núm. 5).
- Hatch, E. y Long, M. (1980): "Discourse analysis, what's that?", en Larsen-Freeman (ed.) (1980): *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Hick, S.; Hughes, G. y Scott, C. (1982): "Video for Analysis and correction of the learner performance", en Geddes y Sturtridge (eds.).
- Hymes, D. (1972): *Models of the interaction of language and social life*, en Gumperz y Hymes (eds.).
- Jacobs, S. y Jackson, S. (1983): *Speech Act and Structure In Conversation. Rational Aspects of Pragmatics Coherence*, en Craig y Tracy (eds.).
- Jefferson, G. (1979): "A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance-declination", en Psathas, G. (ed.) (1979): *Everyday Language Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Irvington Publishers, Inc.
- Klein, W. (1986): *Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción y revisión de 1984: *Zweitspracherwerb eine Einführung*.
- Krashen, S. (1976): "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and learning", en *TESOL Quarterly*, 10, pp. 157-168.
- Krashen, S. (1980): The Input hypothesis, en Alatis (ed.).
- Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford Pergamon Press.
- Krashen, S. (1983): *Newmark's "ignorance hypothesis" and current second language acquisition theory*, en Gass y Selinker (eds.).
- Krashen, S. (1985): *The Input hypothesis: Issues and Implications*, Londres, Longman.
- Larimer, R. / Cathcart, R. (1989): "Authentic Discourse and the Survival English Curriculum", en *TESOL Quarterly*, 23, 1, pp. 105-126.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1980): *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- Livingstone, C. (1985) (1ª ed. en 1983): *Role Play in Language Learning*, Londres, Longman.
- Loneragan, J. (1984): *Video in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Long, D.R. (1990): "What you don't know can't help you. An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension", en *Studies in Second language Acquisition*, 12, 1, pp. 65-86.
- Long, M. H. / Porter, P.A. (1985): "Group work, intellanguage talk and second language acquisition", en *TESOL Quarterly*, 19, 2, pp. 207-227.
- Lyons, J. (1980): *Semántica*, Barcelona Teide. Traducción de 1977: *Semantics*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Lyons, J. (1981): *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, Paidós. Traducción de 1981: *Language, Meaning and Context*, Londres, Collins.
- MacNamara, J. (1973): "Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions", en *Modern Language Journal*, 57, pp. 250-254.
- Miquel, L. y Sans, N. (1991): *Cultura y culturas en la clase de español como lengua extranjera*, en prensa para las IV Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Ministerio de Cultura
- Ochs, E. y Schieffelin, B. B. (eds.) (1979): *Developmental Pragmatics*, Nueva York, Academic Press.
- Oh, C. y Dinneen, D.A. (eds.) (1979): *Syntax and Semantics Presupposition*, vol. XI, Nueva York, Academic Press.
- Ortega Olivares, J. (1988): "Aproximación a la pragmática" en *Cable*, 2, pp. 39-46.
- Pawley, A. y Syder, I. (1983): *Two Puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency*, en Richards y Schmidt (eds.).
- Psathas, G. (ed.) (1979): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*, Nueva York, Irvington Publishers Inc.
- Phillips, E. (1982): *Student video production*, en Gedges y Sturtridge (eds.).
- Richards, J. y Schmidt, R. (eds.) (1983): *Language and Communication*, Londres, Longman.
- Rutherford, W. (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman.
- Rutherford, W. (1988): *Consciousness raising and Universal Grammar*, en Rutherford y Sharwood-Smith (eds.).
- Sacks, H. y Schegloff, E.A. (1979): *Two Preferences in the Organisation of Reference to Persons in Conversation and their Interaction*, en Psathas (ed.).
- Sacks, H.; Schegloff, E.A. y Jefferson, G. (1974): "A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation", en *Language*, 50, 4, pp. 696-735.
- Sato, C. (1981-1986): "Conversation and Interlanguage development: Rethinking the connection", en Day (ed.) (1985): *Talking to Learn. Conversations in Second Language Acquisition*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Saville-Troike, M. (1982-1989) (2ª ed.): *The Ethnography of Communication. An Introduction*, Nueva York Blackwell.
- Schegloff, E.; Jefferson, G. y Sacks, H. (1977): "The preference for self-correction in the organisation of repair in conversation", en *Language*, 53, 2, pp. 361-382.
- Schiffrin, D. (1987): *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1969): *Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española, 1980: *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- Searle, J.R. (1975): *Indirect Speech Acts*, en Cole y Morgan (eds.).
- Searle, J.R. (1976): "The classification of illocutionary acts", en *Language in Society*, 1, 5, pp. 114.
- Selinker, L.; Tarone, E. y Hanzeli, V. (eds.) (1981): *English for Academic Technical Purposes*, Rowley, Ma., Newbury House.
- Sierra Plo, J.M. (1990): "El vídeo presupuestos teóricos y técnicas prácticas", en VVAA. (1990): *Didáctica*, pp. 194-219.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

- Stubbs, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid, Alianza Editorial. Traducción de 1983: *Discourse Analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford, Basil Blackwell.
- Swain, M. (1985): *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, en Gass y Madden (eds.).
- Thomas, J. (1989): "Complex illocutionary acts and the analysis of discourse", en Thomas, J. (ed.) (1989): *The Dynamics of Discourse*, Londres Longman
- Tomalin, B. (1986): *Video, TV and Radio in the English Classroom. An Introductory Guide*, Londres, McMillan Publishers.
- Vale, E. (1980) (2ª ed., 1ª de 1944): *The Technique of Screenplaywriting. An Analysis of Dramatic Structure of Motion Pictures*, Nueva York, Souvenir Press Ltd.
- Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*, Nueva York, Longman.
- Van Dijk, T. (1980): *Texto y Contexto*. Madrid, Cátedra. Traducción de 1977: *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Londres, Logman.
- Van Dijk, T. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós. Traducción de 1978: *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Het Spectrum
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*, Londres, Academic Press.
- Van Els, T.; Bongaerts, T.; Extra, G.; Van Os, C. y Janssen van Dieten, A. (1984): *Applied Linguistics and the Learning and the Teaching of Foreign Languages*, Londres, Edward Arnold.
- Watzlawick, P.; Beavin Bavelas, J. y Jackson, D. (1967): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, Nueva York, W.W. Norton & Company.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press,
- Widdowson, H. G. (1990): *Aspects of language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Wilkins, D.A. (1974): *Second-language Learning and Teaching*, Londres, Edward Arnold.

APRENDIZAJE DEL LÉXICO EN UN CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO

PONENCIA PRESENTADA EN 1993

VENTURA SALAZAR GARCÍA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1.1.

El aprendizaje del léxico constituye sin duda uno de los aspectos cruciales en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, y, probablemente, el que mayores dificultades suscita, a tenor de las valoraciones realizadas por diferentes profesionales en distintos períodos (cf., entre otros muchos ejemplos, *IAAMSS*, 1956, p. 135; Galisson, 1983, p. 19, o Slagter, 1988, p. 3), con independencia de las orientaciones y enfoques defendidos en cada caso. No cabe duda de que esta situación se ve favorecida por determinados factores lingüísticos, inherentes a la propia naturaleza del vocabulario, de la que además conocemos todavía muy poco. Entre otros, podemos señalar:

- El abundante número de unidades discretas que componen el repertorio léxico de una lengua dada, que es de hecho inabarcable en su totalidad.
- Las innumerables dificultades que conlleva su sistematización, sobre todo si lo comparamos con los componentes fonológico y gramatical.
- El incipiente estado de las investigaciones dedicadas, tanto desde la lingüística como desde otras disciplinas próximas, a todo lo relativo al significado. En concreto, nuestro conocimiento sobre las conexiones entre los aspectos gramaticales, pragmáticos y léxicos de una lengua son aún muy limitados.
- Las múltiples variaciones a las que el léxico se ve sometido de acuerdo con los distintos

tipos de lengua considerados. Así, los fenómenos de mortalidad lingüística y de aparición de nuevas unidades son incesantes, y provocan que el vocabulario de cada idioma se encuentre en un cambio e inestabilidad continuos. Por otra parte, y al margen de las modalidades lingüísticas y diatópicas, nos encontramos igualmente con LENGUAS ESPECIALES, cuya característica más definitoria es la de poseer un léxico específico.

Éstos y otros factores lingüísticos convierten el vocabulario de una lengua en un microcosmos tremendamente complejo, en el ya de por sí complejo universo de la comunicación lingüística, y nos obliga a mostrarnos cautos y ajenos a todo triunfalismo a la hora de abordar las vías para su enseñanza / aprendizaje. No debemos olvidar que, al contrario que en otros componentes de la lengua, en el léxico resulta prácticamente imposible delimitar con precisión la llamada MODALIDAD ESTÁNDAR, que no puede establecerse sino con unos perfiles extremadamente vagos y aproximativos. Algunas investigaciones empíricas, como las llevadas a cabo para la elaboración de diccionarios de frecuencias, o las centradas en la disponibilidad léxica de los hablantes (sobre estas investigaciones en el mundo hispánico, cf. la ponencia de Pedro Benítez, en este mismo congreso) están proporcionando unos datos de enorme utilidad para la especificación del LÉXICO USUAL de una lengua dada, pero al mismo tiempo constatan que se trata de un repertorio movedizo y sujeto a múltiples variables.

1.2. Al margen de lo dicho hasta el momento, el aprendizaje del léxico está condicionado con otros muchos aspectos, que derivan fundamentalmente del marco en que se desarrolla este aprendizaje y de los procedimientos seguidos para lograr su consecución. Por lo tanto, cualquier actuación destinada al desarrollo de la competencia léxica de los aprendices ha de ser contemplada dentro del conjunto de la actividad didáctica, en función del enfoque en el que se sustenta y del currículo en el que toma cuerpo de forma efectiva. Sólo en función de estos elementos puede juzgarse su pertinencia o sus resultados. En este sentido, el punto central del presente trabajo consiste en analizar el papel que el vocabulario ocupa en el seno de las más recientes propuestas en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas y, a partir de ahí, ofrecer algunas propuestas y actividades que consideramos coherentes con una percepción humanista de la enseñanza, y con las investigaciones que modernamente han surgido en torno al diseño de unidades didácticas mediante tareas. Para ello, aportamos previamente una panorámica, necesariamente parcial y sucinta, de los estadios inmediatamente anteriores, para evaluar con mayor precisión el alcance y la novedad de las orientaciones actuales.

2.1.1. El enfoque de GRAMÁTICA / TRADUCCIÓN, que ya había sido seriamente cuestionado por los defensores del método directo, entró definitivamente en crisis en la enseñanza de lenguas modernas a partir del desarrollo y auge de los enfoques AUDIO-ORAL y AUDIOLINGUAL, a partir de los años cuarenta. Ello supuso el cuestionamiento de dos de los procedimientos tradicionales para la enseñanza del vocabulario: la memorización de listas de palabras y el uso del diccionario bilingüe para traducciones directas e inversas. Ya el informe de la IAAMSS (1956, p. 135), documento de indudable interés para conocer el período de transición entre la situación heredada y los enfoques posteriores, constata la insatisfacción de muchos profesores sobre este particular: las listas de palabras se olvidan muy fácilmente, y en cuanto a los vocabularios que los propios estudiantes confeccionan personalmente, no se encuentra ninguna garantía de que las palabras que el alumno recoge en su cuaderno se

encuentren realmente en su cabeza.

2. 1. 2. Las alternativas que se defienden muestran un indudable eclecticismo, dado que, si bien los redactores del informe se pronuncian abiertamente por el enfoque audio-oral (ibid., p. 95), la política lingüística del momento en Gran Bretaña promovía un currículo en el que primaban los aspectos filológicos, tanto por lo que se refiere a la introducción de conocimientos gramaticales explícitos como al papel que se le concedía a la literatura. Igualmente, debían conjugarse los intereses de un gran número de profesores que desempeñaban su labor en distintas circunstancias, y que además diferían en cuanto a su formación y convicciones.

En general, se aboga por incrementar el bagaje léxico de los estudiantes a través de la lectura graduada, ya sea ésta intensiva o extensiva (mediante libros con frecuencia de palabras). Otros recursos metodológicos que se mencionan son el solicitar de los estudiantes la redacción de composiciones libres en las que se vean obligados a manejar nuevos vocablos junto a palabras ya conocidas, agrupar por familias las palabras que van a manejarse en cada clase, ofrecer, al mismo tiempo que se introduce una palabra nueva, otras que contraen con ellas determinadas relaciones semánticas, tales como las de antonimia, sinonimia, etc. En cuanto al uso del diccionario bilingüe (ibid., pp. 195 y s.), ni se prescribe ni se proscribiera explícitamente, si bien se hace un breve balance de las controversias que este punto genera entre los profesores. Ciertamente, se admite que un mal uso de estos libros puede provocar el error entre los estudiantes, fundamentalmente debido a que las distintas acepciones de una palabra rara vez se corresponden con un único vocablo en la lengua materna⁸⁹. No obstante, con las debidas precauciones y cierta instrucción previa sobre su manejo, el diccionario puede convertirse en un instrumento de indudable utilidad. Por otro lado, los riesgos se concentran en la producción (oral o escrita)

⁸⁹ Esto suele ser ilustrado tradicionalmente mediante determinadas anécdotas reales o ficticias cuya comicidad viene provocada por alguna confusión léxica. Así, el señor que entra en una joyería de Londres y pide unos *twins* cuando lo que desea en verdad es *a pair of cuff-links*. Igualmente una colega me comentó que en su primer viaje a Francia dijo en una excursión en grupo que no podía andar porque tenía *des chinoises dans ses souliers*. Más allá de lo hilarantes que puedan resultar estas situaciones, creo que son necesarias ciertas precisiones:

■ Estas confusiones no están motivadas necesariamente por un mal uso del diccionario bilingüe. Antes al contrario, creo que en los casos anteriormente descritos la consulta del diccionario probablemente los habría evitado. Lo que señalan más bien es un fenómeno de hipergeneralización, del que también existen correlatos en el terreno morfosintáctico. El estudiante, que domina el uso de determinada palabra en cierto número de contextos, extrae, influido tal vez por su correspondencia habitual en la lengua materna, una hipótesis sobre su significado, por la que le son asignadas acepciones que no tiene en la lengua estudiada. Esto, necesario es repetirlo, es algo natural en el proceso aprendizaje y no viene motivado por una utilización *viciosa* del diccionario. Por lo que he podido observar en mi experiencia docente, los errores que provoca el mal uso del diccionario suelen ser generalmente de otra índole. Pueden mencionarse aquéllos motivados porque de entre las distintas correspondencias que ofrece un artículo lexicográfico, el estudiante no ha optado por la más apropiada, sino por otra que se parece más a la lexía que existe en su lengua materna o en otra lengua que conoce. Es lo que ocurrió a una noruega, con alto nivel de francés, que, al redactar una receta de cocina, en lugar de *echar aceite en la sartén* optó por *verter óleo en la paila*. Al aplicar su conocimiento de otra lengua al español, estas últimas palabras le resultaban familiares (guardan parecido y proximidad etimológica con sus equivalentes en francés) y a partir de ahí dedujo que eran las correctas y habituales en su nueva lengua.

■ En cualquier caso, y aunque situaciones como las anteriores puedan resultar incómodas para sus protagonistas, lo cierto es que no por ello constituyen ninguna tragedia. Superadas hoy en día las concepciones que punían el error como algo que había evitar a toda costa, estamos en condiciones de valorar su aparición como algo lógico en el proceso de aprendizaje, y en muchos aspectos deseable, en la medida en que supone la elaboración de hipótesis y la toma de iniciativas propias por parte del aprendiz. Además, al menos en lo que concierne a la actividad oral, los problemas de comunicación que tales errores provocan suelen ser fácilmente subsanables y su solución conlleva normalmente un progreso en la competencia léxica.

de los estudiantes, así como en las traducciones inversas, cuando un error en la consulta del diccionario puede provocar la aparición de oraciones sin sentido o, al menos, no genuinas de la lengua meta. Eso supone que, en un currículo en el que las lecturas y las traducciones directas ocupan aún un lugar preeminente, los repertorios lexicográficos ofrecen más ventajas que inconvenientes.

2.1.3. Por más que falte en el informe mencionado una sistematización metodológica realmente adecuada, y que la mayoría de sus presupuestos se encuentran en la actualidad totalmente superados, no han de pasarse por alto algunos de los avances que podemos detectar respecto de la etapa anterior. Por un lado, se tiende a abandonar el aprendizaje por MEMORIZACIÓN en beneficio del aprendizaje por UTILIZACIÓN de las unidades léxicas en la práctica pedagógica. Por otro lado, y de acuerdo con los desarrollos de la lingüística estructural, se contemplan las entidades léxicas no ya como unidades aisladas, sino como elementos que contraen entre sí en el sistema de la lengua unas determinadas relaciones (paradigmáticas y sintagmáticas) pertinentes a la hora de su enseñanza.

Sin embargo, las insuficiencias resultan también manifiestas. No ya porque no se tengan en cuenta los aspectos discursivos y pragmáticos, de los que aún se estaba muy lejos, sino porque no se delimitan las prioridades que deben guiar la atención de los estudiantes. Es decir, no queda claro si el objetivo central es el desarrollo de la competencia del estudiante en la lengua meta o bien el conocimiento externo de la lengua como paso previo para alcanzar otras aspiraciones (filológicas, lingüísticas, estéticas, etc.). Eso supone que, pese a las intenciones de principio, no quede claro el papel que la práctica oral desempeña en el conjunto de la actividad didáctica. Igualmente surgen las dudas cuando nos preguntamos si el aprendiz ha de concentrarse en el significado o en la forma de los materiales lingüísticos que maneja. Por una parte, se defiende que para la introducción de nuevas palabras ha de proporcionarse un contexto suficientemente significativo, y que la asimilación de las mismas conlleva su uso en otros contextos. Pero al mismo tiempo (ibid., pp. 136 y ss.) las preguntas de control que se recomiendan al profesor se centran en las particularidades gramaticales y ortográficas de aquellos vocablos que resulten especialmente ilustrativos al respecto, como repaso de reglas formales previamente dadas. Consecuencia directa de ello es, necesariamente, que el significado pasa a ocupar un segundo plano, y además parece ser identificado meramente con la correcta traducción a la lengua materna.

2.2.1. Durante las décadas de los cincuenta y sesenta el desarrollo del enfoque audiolingual, totalmente predominante durante todo este período, clarificó alguno de los problemas mencionados anteriormente. Así, otorgó un lugar preeminente a la práctica oral, y los contenidos se presentan y aprenden en forma hablada antes de introducir la forma escrita. Evidentemente, esto supone que la enseñanza se centra en la consecución de un conocimiento DE la lengua, entendida como un conjunto de hábitos, y no SOBRE la lengua, entendida como saber académico. Si algo delimitó definitivamente el enfoque audiolingual fue esta separación de la enseñanza de idiomas entre los objetivos internos y externos. Finalmente, la atención primordial del acto pedagógico incidía en los aspectos formales de la lengua, en especial en su estructura morfosintáctica.

El enfoque audiolingual supuso indudablemente un gran avance, por cuanto que con él la enseñanza de segundas lenguas se dotaba de un amplio aparato teórico y se abordaba

desde un punto de vista rigurosamente científico (y, por desgracia, a menudo también científista). Por tanto, las propuestas metodológicas defendidas por el audiolingualismo constituían una plasmación coherente de determinados postulados lingüísticos y psicolingüísticos en los que se inspiraban. En esta misma línea, dicho enfoque favoreció la aplicación de nuevas tecnologías a la enseñanza (medios audiovisuales, laboratorios de idiomas, etc.), así como diversas investigaciones que ampliaron considerablemente el horizonte de la lingüística aplicada: lingüística de contrastes, confrontación del rendimiento en el aula de distintos procedimientos (desde la pionera de Agard y Dunkel, 1948), técnicas de evaluación, etc.

El lugar para los aspectos semánticos en la enseñanza de lenguas era bastante limitado, algo previsible si nos atenemos a los supuestos conductistas y del estructuralismo bloomfieldiano, que apenas contemplaban el significado en su análisis de los hechos del lenguaje, y, en cualquier caso, éste era interpretado rígidamente de acuerdo con el esquema de estímulo / respuesta. Así, cuando el profesor se dirige a un estudiante con un libro en la mano y le dice:

- *Toma este libro.*

el significado consiste en la reacción que provoca esta oración (en compañía de otros estímulos no verbales, como un gesto del profesor, en actitud de ofrecer el libro) en el estudiante y la respuesta posterior; probablemente, tomar el libro. Ciertamente, una visión tan estrecha apenas puede dar cuenta de una ínfima parte de las situaciones de comunicación en las que recurrimos al lenguaje, pero conseguía reducir, al menos aparentemente, a datos observables unos procesos mentales inaccesibles a la percepción directa. En cualquier caso, y si no puede decirse que la teoría se adecuase a la realidad, tal vez haya que reconocer que la realidad en cierto sentido se adecuó a la teoría, pues semejante concepción tuvo una notable repercusión en la modalidad de lengua que aparecía en el aula. Particularmente, cabe señalar la generación por parte del profesor de un tipo de discurso pedagógico específico y claramente diferenciado de los usos sociales cotidianos de la lengua.

2.2.2. Por lo que se refiere a la enseñanza del léxico, se acentúa la crítica, ya comentada anteriormente, a los procedimientos tradicionales por listas de palabras. Pero al mismo tiempo, buena parte de las alternativas, como el recurso a la lectura, veían considerablemente reducido su prestigio. La técnica que alcanza una mayor proyección en estos momentos es la de introducir el vocabulario asociado directamente con los esquemas estructurales (cf. Hugues, 1968, pp. 124 y ss.). El lugar central en la instrucción vendría a ser ocupado por la enseñanza de contenidos gramaticales, graduados de acuerdo con su complejidad estructural. Dichas estructuras constituyen las distintas constantes con las que se trabajará en los ejercicios o DRILLS. Las unidades léxicas constituyen, por su parte, las variables que han de insertarse en las posiciones apropiadas, en donde pueden conmutarse por otras unidades de su mismo paradigma. Dado que la adquisición del léxico se regiría por los mismos principios del aprendizaje general de nuevas conductas, como son la repetición y el refuerzo, la misma lexía debía aparecer en un número suficiente de estructuras y de prácticas gramaticales con el fin de garantizar su dominio. Conviene advertir, no obstante, que la mayor parte de dichas prácticas podían ser resueltas "satisfactoriamente" por los estudiantes sin tener en cuenta el significado de las oraciones ni de las palabras que

manipulaban.

Otros medios didácticos derivaban del uso de determinados materiales. En concreto, cabe hablar aquí de la influencia del método situacional, del que derivan ciertas técnicas que finalmente fueron integradas dentro del enfoque audiolingual. De hecho, compartía con él un número considerable de puntos, en especial por lo que se refiere a la concepción conductista del aprendizaje y la primacía de las estructuras gramaticales en el progreso del currículo (Zanón, 1989, p. 221), por lo que puede afirmarse que son dos vertientes de una misma sensibilidad. Pese a ello, el método situacional ponía un mayor hincapié en la utilización de gestos, objetos reales o dibujos para introducir de manera más eficaz los contenidos lingüísticos, lo que indudablemente permitía un acceso al significado muy superior al que podía alcanzarse mediante el uso de ejercicios formales. Las palabras debían suministrarse debidamente contextualizadas, en frases insertadas dentro de una situación (lo que no deja de ser un mero artificio, pues la base sobre la que se asienta la construcción de los contextos sigue siendo gramatical y no pragmática). Tales situaciones se ilustraban mediante apoyos gráficos, en general bastante esquemáticos y simples. Con ello se podía ofrecer el llamado VOCABULARIO BÁSICO DE UNA LENGUA; un conjunto de 800 a 1000 palabras, con algunas oraciones elementales, que dotaban al estudiante de los instrumentos necesarios para superar la fase inicial de la enseñanza, y encaminarse así hacia trabajos más avanzados. Este vocabulario básico se ofrecía de forma gradual, en función de distintos criterios. Así, aunque en ocasiones se tenía en cuenta el significado, lo habitual era graduar su enseñanza de acuerdo con algunos aspectos formales relevantes, en especial por su (supuesto) nivel de dificultad en lo relativo a su pronunciación u ortografía (vid. Estarellas, 1971, pp. 135 y ss.). Una vez adoptadas estas técnicas situacionales, se hizo habitual en los manuales de enseñanza de lenguas de orientación audiolingual, especialmente en los confeccionados durante su última época, la introducción de los contenidos gramaticales y léxicos de cada unidad mediante un diálogo o una pequeña historia, tremendamente artificiales por cierto, acompañados por una serie de ilustraciones acordes con las secuencias del texto.

2.2.3. Un aspecto que no podemos pasar por alto al estudiar el enfoque audiolingual es precisamente el de la gradación de los contenidos en la enseñanza, al que ya hemos hecho alusión un poco más arriba. Y es que una de las aportaciones más significativas del audiolingualismo, y en general de toda pedagogía de orientación skinneriana, es sin duda su interés por el establecimiento de una INSTRUCCIÓN PROGRAMADA, sobre la que se desarrolló un amplio abanico de investigaciones curriculares durante los años sesenta (vid., por ejemplo, Valdman, 1966). Motivada por la idea de que, para lograr que el aprendiz alcance una conducta deseada, hay que ordenar paso a paso y reforzar cierto tipo de respuestas que lo aproximan al estadio final, la instrucción programada tiene, entre sus características fundamentales, la secuenciación del material de instrucción en una serie de pasos progresivos y relacionados entre sí, dirigidos todos ellos hacia un objetivo concreto. Evidentemente, su puesta en práctica supone la especificación de los objetivos y contenidos de la programación, mediante su descripción detallada y analítica, en términos de aspectos operacionales de conducta observable, susceptibles de ser evaluados con un alto grado de fiabilidad (cf. Estarellas, 1971, pp. 165 y ss.).

Los principios de la enseñanza programada favorecieron decisivamente la aplicación a la didáctica de los estudios de lexicometría, que ya habían dado sus primeros pasos en el

primer tercio de siglo. La necesidad de precisar al máximo los contenidos lingüísticos que debían adquirir los estudiantes durante su instrucción, y el orden de presentación de los mismos, afectaba no solamente a las estructuras gramaticales, sino que se hacía extensivo también al dominio léxico. La preocupación por encontrar un orden de enseñanza del vocabulario suficientemente objetivo condujo a basar la secuenciación en la frecuencia estadística de los vocablos. Así nacieron algunas de las listas más importantes de VOCABULARIO NUCLEAR, entre las que sobresalen, por la incidencia que han tenido en la enseñanza de sus respectivas lenguas, el trabajo de West (1953), y las recogidas en *Le Français fondamental* por Gougenheim y colaboradores desde 1951. Este último partía de una encuesta sociolingüística, modélica para la época, y un aparato estadístico basado en los criterios de frecuencia y repartición, que producían un inventario altamente objetivo (Galisson, 1983, p. 16). West, al igual que otros autores preocupados por la selección del vocabulario en lengua inglesa, trabajaba a partir de muestras representativas de la lengua escrita, de donde extraía la frecuencia de cada palabra, así como la prominencia de cada una de sus distintas acepciones. No obstante, para la selección final (compuesta por 2000 palabras) tenían cabida también otros criterios como la universalidad (el estar difundidas por todos los países de habla inglesa) o su utilidad (poder aparecer en textos de temas muy distintos y variados), por lo que el resultado final, en opinión de Carter (1987, p. 163), constituye una mezcla de criterios objetivos y subjetivos.

La aparición de éstas y otras obras semejantes tuvo una especial repercusión en la enseñanza de los niveles iniciales, tanto por lo que respecta al vocabulario recogido en los manuales como en el de la adaptación de textos literarios y otras publicaciones de lecturas graduadas. Evidentemente, una selección de los contenidos léxicos basados en una estadística previa adquiriría un valor muy superior a la elaborada por procedimientos más aleatorios, o la inspirada en criterios formales como el grado de dificultad fonética u ortográfica. La enseñanza del léxico conseguía estar de esta manera mucho más acorde con la realidad del uso social de la lengua meta. No obstante, tampoco hay que sobrevalorar el papel de estas aportaciones en el conjunto de la actividad didáctica. Para empezar, no debe olvidarse que la secuenciación del programa se confeccionaba ante todo a partir de los contenidos gramaticales, de acuerdo con su supuesta dificultad estructural. A dicha secuenciación quedaban subordinadas las muestras de lengua que se le ofrecían al estudiante, que como consecuencia quedaban seriamente desvirtuadas por más que se hubiera llevado a cabo una adecuada elección del léxico. Este último, además, parecía ocupar en todo momento un lugar subsidiario respecto de la gramática. Por último, hay que añadir el que las listas de vocabulario nuclear estaban destinadas eminentemente a las primeras fases de la instrucción. Una vez superadas, la introducción de nuevo vocabulario quedaba desasistida del apoyo de los estudios de lexicometría.

2.3.1. El enfoque audiolingual empezó a ser vivamente cuestionado a partir de finales de los años sesenta y principios de los setenta, aunque no cabe hablar de crisis definitiva hasta bastante tiempo después. De hecho, debe reconocerse que aún perviven, en la actividad docente de numerosos centros, manuales y técnicas procedentes del audiolingualismo, en una proporción mayor de la que pudiera pensarse a tenor de los avances teóricos que han tenido lugar desde entonces. El ocaso del enfoque audiolingual va unido inexorablemente al de sus principales apoyos en el ámbito de la lingüística y la psicología, como eran el distribucionalismo americano y el conductismo. Hay que añadir también la constatación del fracaso que se observaba en no pocas ocasiones al evaluar los resultados del aula y el

divorcio existente entre la lengua que se enseñaba y la que hablaban realmente los nativos en las distintas situaciones cotidianas de comunicación. El enorme progreso que se produjo en las ciencias del lenguaje durante los años precedentes no podía indudablemente ser pasado por alto. Nuevos elementos de análisis como la pragmática, la etnografía del habla o la lingüística del texto volcaron la atención no sólo en los aspectos relacionados con el significado, sino que además resaltaban la vertiente social del lenguaje. Por tanto, la lengua se interpreta ante todo como un sistema simbólico orientado hacia la comunicación y la interacción social entre los individuos de una comunidad dada. El lenguaje es primeramente un fenómeno pragmático, por lo que la gramática y el vocabulario no representan constituyentes autónomos, sino medios al servicio de un objetivo comunicativo (Rosell, 1992). Paralelamente, la aparición de la Gramática Generativa si bien ha tenido una repercusión directa relativamente escasa en la enseñanza de lenguas, sí ha coadyuvado a poner en tela de juicio buena parte de las doctrinas empiricistas de orden conductista y ha favorecido la implantación de modelos cognitivos que han ensanchado considerablemente el horizonte de la psicolingüística.

2.3.2. Un elemento de indiscutible importancia de cara a la implantación y generalización del enfoque comunicativo ha sido la elaboración, bajo el auspicio del Consejo de Europa, del *Nivel Umbral*, para distintas lenguas europeas. El material surgido a raíz de este proyecto ha constituido el fundamento y el punto de partida para la selección y secuenciación de contenidos de numerosos métodos, libros de texto y programaciones elaborados desde un punto de vista nocional-funcional, al que ha ayudado enormemente en su extensión y divulgación. Curiosamente, la intención inicial de los expertos del Consejo de Europa era elaborar un sistema de objetivos de dominio de las lenguas en función de la frecuencia de palabras y expresiones, por lo que continuaría en la tradición lexicométrica de las décadas anteriores. Sin embargo, muy pronto advirtieron que el concepto de frecuencia no constituía una base firme para definir objetivos de conducta observable, o en todo caso podrían utilizarse únicamente como criterio secundario. La alternativa que se encontró fue la de elaborar una lista de nociones y de funciones comunicativas, inspiradas estas últimas en el concepto de ACTO DE HABLA (vid. Slagter, 1988, p. 5).

El componente léxico recogido en el "nivel umbral" es agrupado mayoritariamente en campos nocionales (cf. Slagter, 1979, pp. 65-89, bajo el epígrafe de NOCIONES ESPECÍFICAS). Ello, a decir verdad, no suponía una especial novedad respecto a ciertas opciones ya detectadas en algunos defensores del enfoque audiolingual. Por esta línea abogaban ya la *IAAMSS* (1956, p. 135), Roche (1972: 60), y otros, que coincidían además en aconsejar que el vocabulario de los cursos del primer estadio de la enseñanza se centrara en bloques temáticos relativos a los ámbitos cotidianos y cercanos al alumno: partes del cuerpo, objetos del aula, la familia, la casa, etc. Ello es consecuencia directa del traslado al aula del principio antropocéntrico (el ser humano próximo) y de la agrupación de los contenidos en bloques estructurados coherentemente. Esto último responde a lo que más adelante ha sido propuesto como uno de los rasgos del llamado APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (vid. Estaire y Zanón, 1990, p. 170), más en concreto de la SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA. Lo que ocurre es que en el enfoque audiolingual esta posición convivía inevitablemente con una estructuración general del currículo en términos de progreso en la dificultad gramatical, en la que se atendía más a la forma que al significado. Por ello, no resulta extraño que, sobre todo conforme se avanzaba hacia niveles más avanzados, se abandonase la línea nocional en favor de la agrupación de los contenidos léxicos en torno a determinadas características

formales (el ejemplo recogido por Slagter, 1988, resulta tremendamente ilustrativo). El proyecto del grupo de expertos del Consejo de Europa, así como otras investigaciones sobre diseño de sílabus de acuerdo a patrones semejantes, sirvió, en el caso del léxico, para superar ese tipo de inconsistencias y aplicar de forma general y consecuente unos criterios en donde primaban el significado y el potencial comunicativo de las unidades léxicas en función de los contextos y situaciones comunicativas en las que son utilizadas.

Preciso es reconocer que, al desaparecer la prioridad de la frecuencia, se produjo un abandono de los medios estadísticos, y por ende de la objetividad, para definir los contenidos funcionales de las distintas lenguas; la inclusión de tal o cual palabra y no de otra depende en este caso de la valoración particular del experto sobre cuál de ellas es más habitual o característica en la lengua considerada a la hora de hablar sobre una noción o expresar determinada función. Ciertamente, eso no supone, como puede comprobarse por los resultados, una descripción viciada, aunque sí una aparente falta de garantías. Lo que ocurre realmente es que resulta extremadamente difícil computar estadísticamente las nociones y funciones, pues su establecimiento depende de conceptos tales como la INTENCIÓN COMUNICATIVA DEL HABLANTE, la NEGOCIACIÓN DEL SENTIDO, etc., que escapan a una mera observación superficial. Ello entraña complicaciones adicionales de gran calibre a la hora de hallar un tratamiento estadístico fiable, cosa que no ocurre al computar unidades definidas formalmente, mucho más fácilmente reconocibles. No obstante, hay quien aboga por no renunciar al instrumental estadístico, y buscar la posibilidad de establecer recuentos de frecuencias sobre bases funcionales. Y es que, como señala Slagter (1988, p. 5), "nadie, que yo sepa, ha dicho que los dos enfoques se excluyen mutuamente".

2.3.3. Sin embargo, no todos los autores que propugnan un abandono del enfoque audiolingual y un acercamiento a la lengua como comunicación deben ser inscritos dentro del enfoque nocional-funcional. Antes, al contrario, algunos se muestran muy críticos frente a modelos de selección de contenidos tales como el *Nivel Umbral*, y plantean alternativas metodológicas completamente diferentes. Por eso, antes de tomar en consideración algunas de las innovaciones metodológicas derivadas de este enfoque, voy a hacer alguna referencia a un ejemplo de una opción distinta.

Éste es el caso de Robert Galisson, que durante los años setenta y ochenta elaboró una propuesta que él llamó LEXICOMETODOLOGÍA, para afrontar la enseñanza del vocabulario de una forma específica. Si bien acepta el concepto de competencia comunicativa como eje central del modelo de lengua que ha de enseñarse, su posición presenta notables puntos de fractura respecto de las corrientes más generales dentro del enfoque comunicativo. Entre ellas sobresale el que este autor niega que el concepto de ACTO DE HABLA posea, para los estudiantes, validez psicológica (Galisson, 1983, p. 21) a diferencia de otros conceptos lingüísticos tradicionales como PALABRA, ORACIÓN, etc., más integrados en el ánimo del alumno tanto por su bagaje escolar previo como por su percepción intuitiva de la lengua. Esto supone, a su juicio, que la configuración del sílabus en torno a los actos de habla, manifestados en forma de funciones comunicativas, plantea graves inconvenientes. Advierte, además, que una programación en la que los contenidos se presentan de acuerdo con unas descripciones y gradaciones hechas A PRIORI corren el mismo riesgo de desembocar en la confección de muestras de lengua no auténticas y desvirtuadas con el fin de adaptarse a esa gradación. Y en este sentido, repertorios nocional-funcionales como los del *Nivel Umbral* no difieren de aquéllos de carácter gramatical utilizados por otros enfoques.

Aparte de sus repercusiones en la concepción global de la enseñanza, esta postura lleva a Galisson a argumentar que la actividad didáctica que se desarrolla en el aula tiene escasa incidencia en el aprendizaje del léxico, y que éste surge sólo como fruto de un trabajo personal y sistemático del estudiante fuera de la clase. En cierto modo, el vocabulario no ES ENSEÑABLE EN EL AULA. El trabajo en la clase, centrado básicamente, según propugna Galisson, en el estudio y manipulación de materiales auténticos, permite avanzar en el desarrollo de la competencia comunicativa en su conjunto, pero no en la adquisición y retención de elementos particulares, como son las entradas léxicas. A lo sumo, el profesor estará capacitado para solventar ad hoc problemas léxicos que provoquen dificultades en determinadas actividades, pero en definitiva el aprendizaje de nuevas palabras depende casi en exclusiva de una labor de memorización por parte del estudiante, al margen de la programación seguida en el curso. Galisson elabora una cuidada técnica, no exenta de sofisticación, para desarrollar ese trabajo individual que conduzca al aprendizaje del vocabulario. En general, la base de dicho aprendizaje es la elaboración de un diccionario personalizado, que aspira a ser, a la vez, material de consulta y objeto de estudio, confeccionado paulatinamente por el propio alumno. Este diccionario va, al menos en teoría, más allá de las simples listas de palabras convencionales, pues conlleva la elaboración de tablas de concordancias y correspondencia entre distintos vocablos, la redacción de definiciones y de ejemplos propios, la contemplación de informaciones gramaticales pertinentes, etc.

Un análisis de la propuesta de Galisson nos indica que, pese a algunos aciertos de principio, presenta a la postre indudables lagunas que nos obligan a considerarla como escasamente productiva para un modelo comunicativo de enseñanza de lenguas y ello por diversas razones:

- No parece justificado el divorcio entre enseñanza de la competencia comunicativa y la enseñanza del léxico. Además, se tiende a dar la impresión de que el factor clave que diferencia una enseñanza comunicativa de la que no lo es consiste en el uso de documentos REALES (que Galisson llama SOCIALES). Pero esto es sólo un aspecto, entre otros muchos, al que no pueden quedar reducidos otra serie de posicionamientos de no menor alcance teórico y metodológico.

- Para los estudiantes, el diccionario sirve fundamentalmente como obra de consulta. Como instrumento de aprendizaje, su uso constituye una estrategia que pueda dar resultados útiles, tanto dentro como fuera del aula, pero en ningún caso sustituto de la misma Y, desde luego, nadie en su sano juicio pretende aprenderse un diccionario de memoria. El diccionario personalizado, al ser producido por el propio estudiante a lo largo de todo el periodo de aprendizaje, constituye efectivamente un procedimiento viable, pero no se ofrecen argumentos que permitan considerarlo el único posible, ni siquiera el mejor. De hecho, mientras que algunos alumnos pueden sentirse cómodos y motivados ante esta técnica, otros, tal vez, pueden considerarla tediosa y estéril (véase, sobre estilos de aprendizaje, la sección 3.3.3.). Harían falta para saberlo estudios empíricos que mostraran sus verdaderos resultados, y la valoración de los estudiantes sobre si consideran que el esfuerzo invertido en esa labor les compensa.

- El planteamiento de Galisson recuerda en buena medida a la separación tajante que Krashen (1981) estableció entre ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE. No es éste el lugar oportuno para

discutir la validez de dicha separación. Simplemente debemos constatar que, en la medida en que puede mantenerse ese paralelismo, para Galisson el estudio del vocabulario entraría íntegramente en el terreno del APRENDIZAJE y, por tanto, fuera de la ADQUISICIÓN. Ello supone que el vocabulario es susceptible de SER MEMORIZADO pero no de SER INTERIORIZADO. Asimismo, de lo anterior se deduce que el vocabulario de una lengua es interpretado realmente como CONOCIMIENTO, NO COMO DESTREZA.

En resumen, y pese a los fundamentos enunciados a favor de una enseñanza de la competencia comunicativa, la lexicometodología de Galisson remite, a efectos prácticos, a una solución tremendamente tradicional. El que las tablas de concordancia no contemplen las palabras de forma aislada, sino que se establezcan sus valores y relaciones contextuales, no invalida el hecho capital de que se trata de una simple acumulación de ítems léxicos listos para su memorización. Ciertamente, no se propugna aprender solamente las palabras, sino también lo que, junto con Widdowson (1978), llamaré su "funcionamiento" (USAGE). Pero para aspirar a un auténtico modelo comunicativo de enseñanza hay que tender hacia el "uso" (USE), que desborda el simple funcionamiento. Creo que esto es posible por lo que respecta al léxico únicamente si su aprendizaje se integra plenamente en el conjunto de la programación y de las actividades desarrolladas en el aula, a partir de una concepción de la lengua como discurso. Eso supone ir más allá de los esfuerzos solitarios del estudiante por retener en su cabeza una serie de elementos y su combinatoria. Una enseñanza comunicativa no preconiza un abandono de la memoria, pero no debe caer en el error de considerar la mente del estudiante como un mero archivo o base de datos, ni olvidar que el proceso de aprendizaje tiene lugar también durante la producción, en los momentos en los que el alumno interviene en contextos apropiados con la intención de alcanzar determinados fines comunicativos, a través de la interacción con los demás componentes del aula.

2.3.4. Al margen de ejemplos como el de Galisson, el desarrollo de la enseñanza de segundas lenguas a partir de mediados de los años setenta ha ido en buena medida marcado por la progresiva implantación del enfoque nocional-funcional. En este proceso ha sido la enseñanza del inglés, dentro de la tradición británica, la que se ha mostrado en vanguardia. Este marco ha favorecido la aparición de innumerables publicaciones que han abordado los más variados puntos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en lo que ha dado en llamarse la "revolución comunicativa" (Johnson, 1989, p. XI) que no sólo ha demostrado las inadecuaciones teóricas y prácticas del "ancien régime" estructural-conductista, sino que también ha ido construyendo un nuevo marco general de enseñanza tremendamente productivo y con múltiples facetas.

El proyecto del Consejo de Europa, así como otras investigaciones en la misma línea, incidía por encima de todo en los contenidos de la instrucción, y dejaba al margen, al menos en principio, las consideraciones en torno a la metodología que debía seguirse. Sin embargo, indudablemente, todo el proceso de revisión que se estaba gestando clamaba igualmente por una nueva forma de proceder en el aula, más acorde con los avances alcanzados en el plano teórico. De ahí la aparición de abundantes trabajos que promovían un concepto diferente de actuación en la clase, a través de la superación de las prácticas gramaticales de carácter mecánico, como los DRILLS, en aras de la confección y explotación de diversos tipos de ACTIVIDADES COMUNICATIVAS. Tales actividades, al generar un proceso de interacción y ofrecer las muestras de lengua debidamente contextualizadas, han supuesto una nueva

forma de presentar y manipular los materiales lingüísticos. Y ello no solamente para aquellos que han sido descritos en términos de funciones comunicativas. Resulta perfectamente viable el empleo de actividades de tales características para incidir especialmente en la automatización de contenidos morfosintácticos y léxicos. Y, por lo que se refiere al ámbito del inglés, no faltan trabajos destinados principalmente a dotar al profesor de técnicas y actividades de carácter comunicativo que permitan la introducción del léxico en la clase de una manera más acorde con los postulados del enfoque defendido y con los progresos en otras áreas de la lingüística aplicada. Las actividades que han aparecido en este tipo de volúmenes son de la más variada índole y responden a una compleja tipología. En unos casos, pueden formar parte de prácticas más complejas dedicadas al desarrollo de las distintas macrodestrezas. Aparecen entonces, bien en una fase previa al trabajo con un texto oral o escrito, para dar a los estudiantes una base de partida antes de la actividad de comprensión, bien en una fase más avanzada, como medio de solucionar problemas que deben afrontar los estudiantes. Asimismo son viables como medio de comprobación de la comprensión. En otros casos es la introducción, comprensión y dominio de contenidos léxicos, por sí mismos, el eje central de las actividades.

3. La extensión y consolidación de la enseñanza comunicativa de lenguas en el marco de un enfoque nocional-funcional ha generado indudablemente un clima fecundo y duradero en su concepción de la lengua como un instrumento para la elaboración de sentido y del aula como un entorno de aprendizaje basado en la interacción. No obstante, esta línea de trabajo se enfrenta a diversas dificultades de distinta índole. Así, el establecimiento de una nómina completa y exhaustiva de funciones comunicativas resulta, a la luz de los datos disponibles, especialmente complejo por el amplio número de ellas que pueden detectarse, y hace que su utilización como unidad básica de elaboración del sílabus plantee serios problemas de operatividad. Por otra parte, resulta necesario plasmar la correspondencia entre el contenido de la instrucción y la metodología seguida durante la implementación del currículo, y, finalmente, encontrar procedimientos válidos y a la vez fiables para medir el progreso de la competencia comunicativa.

Ante las circunstancias antes descritas algunos autores han constatado, a lo largo de la década de los ochenta, notables insuficiencias en la enseñanza de lenguas en términos nocional-funcionales, y han planteado la necesidad de un nuevo paradigma. Fruto de ello, y desde el trabajo de Breen y Candlin (1980), ha ido surgiendo un amplio número de propuestas didácticas que se reclaman producto del ENFOQUE POR TAREAS.

Pese a las diferencias que pueden detectarse (se incluyen bajo este epígrafe desde la enseñanza a través de ESCENARIOS de Di Pietro hasta los proyectos de Long o Prabhu), todas ellas guardan en común el tomar la tarea como unidad básica de organización curricular. Por tanto, el diseño del sílabus integra no sólo los contenidos, sino también los instrumentos metodológicos y los procesos que conllevan la consecución de los objetivos. En general, hay una actitud muy crítica hacia el modelo "racional" de currículo, heredado de la tradición conductista, en el que se hallan perfectamente delimitados los distintos compartimentos dedicados a objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Las nuevas alternativas buscan una descripción de los objetivos en términos procesales (Stenhouse, 1981) y se amplía el papel asignado al sílabus, que hasta ese momento sólo atendía a la especificación y secuenciación de los contenidos.

Una muestra bastante elocuente es la ofrecida por Nunan (1988), quien, de acuerdo con Candlin (1984), contempla una concepción distinta de la relación entre sílabus y currículo. Por currículo habría de entender, desde este punto de vista, el conjunto de principios, procedimientos y especificaciones concernientes a la planificación, desarrollo y evaluación de un programa educativo. Marca, por así decir, las líneas maestras de carácter general previas a la puesta en práctica del programa. El sílabus, por su parte, representa la aplicación efectiva de ese currículo en un entorno educativo específico, que conlleva una revisión continua, una concreción de los planteamientos inicialmente previstos y las consiguientes modificaciones en el currículo en función de las características y necesidades de los estudiantes, así como de los acontecimientos que se vayan produciendo en el aula. Por supuesto, esto supone la reivindicación de un CURRÍCULO ABIERTO, en el que sus previsiones e indicaciones están supeditadas en la práctica a la negociación entre los protagonistas del proceso educativo, de la cual es fruto el sílabus puesto finalmente en práctica. Esta concepción presta una mayor atención a los procesos de aprendizaje que a los productos y no da lugar a una interpretación "racional" del currículo. Así, no sólo se plantea la necesidad de contemplar los OBJETIVOS DE ACTUACIÓN (aquello que el estudiante está capacitado para hacer como fruto de la instrucción), sino también los OBJETIVOS DE PROCESO, aquellas experiencias y fases por las que el estudiante debe pasar a lo largo del período de enseñanza. Preciso es señalar que buena parte de lo que tradicionalmente venían siendo considerados contenidos (organizados desde un punto de vista gramatical o funcional) pueden reinterpretarse desde la presente perspectiva como objetivos. La dicotomía entre contenidos y metodología queda totalmente fuera de este marco, que los contempla como una entidad indisoluble. La unidad de progresión del sílabus es, ante todo, la *tarea*, que para Nunan (1989, p. 10) se define como.

"[...] segmento de trabajo en el aula que implica a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta, mientras su atención se concentra principalmente en el significado más que en la forma."

La tarea contempla necesariamente la presencia de unos datos lingüísticos y de una actividad ejecutada a partir de los mismos. Así pues, la presencia en el aula de un material o elemento de contenido no puede estar dissociada, en un enfoque por tareas, del método del trabajo adoptado en el aula.

Finalmente, la naturaleza de la evaluación del proceso de aprendizaje también requiere, consecuentemente, una nueva toma de posición. Candlin (1990, p. 50) considera completamente innecesaria en un currículo comunicativo una evaluación externa a las propias tareas, y aboga por una evaluación formativa. Nunan (1988a) contempla la evaluación a partir del grado de satisfacción del estudiante respecto del proceso de aprendizaje, y con el nivel de cumplimiento de las necesidades y objetivos previstos. Estaire y Zanón (1990) incorporan la evaluación a lo largo de toda la unidad didáctica. Constituye un proceso continuo de supervisión tanto de la tarea final de cada lección como de las tareas previas, y no sólo de sus resultados, sino especialmente de su planificación y desarrollo, con el fin de que tenga una incidencia positiva en el éxito de los distintos componentes de la instrucción.

3.1.2. El enfoque por tareas, en sus distintas versiones, no siempre coincidentes entre sí,

constituye como se ve un intento de llevar hasta sus últimas consecuencias la metodología de la enseñanza comunicativa de lenguas, llegando a incorporarla como parte esencial del diseño del sílabus (bien entendido que el interés gira, ante todo, en el “cómo se aprende” y no tanto ya en el “cómo se enseña”). Igualmente surge de la aplicación de algunos de los principales postulados de la tradición humanista en la pedagogía de adultos. Entre los pilares esenciales de dicha tradición podemos señalar (cf. Tennant, 1988, p. 163) el APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO, el ANÁLISIS DE NECESIDADES como punto de partida de la instrucción y las RELACIONES DE CONFIANZA Y CORRESPONSABILIDAD entre profesor y aprendices. Estos postulados, entre otros, han constituido el fundamento teórico de una de las aspiraciones generales de la moderna enseñanza de lenguas, como es la de articular el programa educativo de acuerdo a un CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO. Este sistema de currículo contiene, en principio, los mismos elementos de los currículos tradicionales. La clave, como señala Nunan (1988a), consiste en que la información DE y SOBRE el alumno se irá extrayendo y elaborando durante todo el proceso. Las decisiones sobre selección de contenidos, metodología y evaluación se toman y se llevan a cabo a partir de un esfuerzo de colaboración entre todos los implicados en el aula. A nadie escapan las dificultades para poner realmente en práctica esta aspiración, muy especialmente cuando existe una programación oficial que viene desde instancias administrativas que restringen la capacidad de maniobra. Pero eso no debe hacernos desistir de trabajar en esta dirección en la medida que sea posible en cada circunstancia.

3.1.3. El cambio de orientación que lleva a tomar como elemento prioritario de la enseñanza al estudiante en lugar del contenido ya empezó a fraguarse a raíz de la aparición de los defensores del enfoque nocional-funcional, como reacción a la actitud desarrollada en el ámbito del audiolingualismo, en donde al aprendiz le era asignado un papel puramente pasivo y ajeno a cualquier posible toma de iniciativa. Así, ya en el *Nivel Umbral* (Slagter, 1979, pp. 1 y 2) se contempla el análisis de necesidades y la agrupación de los alumnos por afinidad de necesidades como los pasos iniciales en establecimiento de todo sistema de unidades acumulables. Ahora bien, se tiende a interpretar el concepto de análisis de necesidades desde una perspectiva que podría denominarse RESTRINGIDA en el sentido de que se contempla únicamente para determinar el tipo de lengua que el aprendiz necesita usar en las situaciones de comunicación, en las que más previsiblemente va a encontrarse. Aspira, por tanto, a ser una definición del comportamiento lingüístico al que el estudiante aspira tras la instrucción, pero no contempla aspectos cognitivos y efectivos de primera magnitud, ni tampoco sus preferencias en cuanto al desarrollo de los distintos aspectos del currículo. De ahí que se detecte un cierto desequilibrio entre las declaraciones teóricas y el papel real del análisis de necesidades en el diseño del sílabus. En la práctica, y pese a ponerse de manifiesto en reiteradas ocasiones que el estudiante ocupaba el lugar central del sistema educativo, los sílabus elaborados desde este enfoque parten de una descripción de la lengua confeccionada habitualmente al margen de las necesidades de los estudiantes. El que esa descripción no se conciba en términos formales, sino de acuerdo con ciertos principios semánticos y pragmáticos, en términos de situaciones, nociones y funciones comunicativas, no invalida el que, al igual que en las programaciones de corte audiolingual, nos encontremos ante sílabus exclusivamente de contenidos, centrados más en el producto lingüístico que en el proceso de aprendizaje, y en el que el alumno no ha tenido realmente ninguna intervención.

Pese a todo lo anterior, el enfoque nocional-funcional supuso, indudablemente, un giro

muy positivo en la promoción del estudiante hacia un mayor protagonismo en su propio aprendizaje. Ello es debido a que los defensores del enfoque nocional-funcional han compartido también en buena medida unas posiciones muy diferentes a las de sus predecesores por lo que se refiere a la adquisición de segundas lenguas o a los modelos de aprendizaje. Ello ha dado lugar a la aparición de una intensa renovación metodológica, que ha traído consigo la superación de los rancios esquemas que situaban al estudiante bajo la completa disciplina del profesor, dueño de la situación en todo momento. Puede afirmarse que se ha dejado de considerar el aula sólo como escenario en el que se producía la transacción unilateral de conocimientos desde el profesor al alumno, para interpretarla principalmente como un marco en donde el aprendizaje tiene lugar en buena medida a través de la participación de todos sus integrantes.

3.1.4. De acuerdo con Widdowson (1987), que no existe ninguna relación de necesidad entre un sílabus nocional-funcional y una práctica pedagógica comunicativa. De hecho, es perfectamente posible implementar un sílabus organizado en términos de progresión gramatical mediante juegos y actividades que promuevan la interacción en el aula, en las que se maneje el vacío de información, etc. La práctica nos muestra que esto es lo que han hecho muchos profesores de idiomas cuando han deseado introducir en su actividad docente nuevas técnicas y materiales que habían de insertarse necesariamente en el seno de unas programaciones de naturaleza muy diferente. Paralelamente, un sílabus nocional-funcional puede ser llevado al aula mediante el uso de prácticas mecánicas completamente ajenas a los recursos postulados por una metodología comunicativa. Los desarrollos principales del enfoque por tareas, por su parte, al romper la separación entre método y contenido, aspiran a superar situaciones como éstas y acercarse a un desarrollo conjunto y coherente de los distintos componentes que intervienen en la enseñanza comunicativa. Puede afirmarse que durante el auge del funcionalismo se produjo la irrupción en el panorama de la lingüística aplicada de numerosas áreas de investigación, complementarias todas ellas pero en buena medida independientes, relacionadas con desarrollo de un currículo comunicativo: análisis de necesidades y de errores, diseño del sílabus, producción de materiales, estudio de las estrategias de aprendizaje y de los procesos de interacción en el aula, etc. En la actualidad, la tendencia dominante no busca tanto la profundización parcial en alguno de estos ámbitos como una integración de todos ellos en un marco global que sitúe en todo momento al estudiante como centro y protagonista de la planificación educativa en su conjunto.

3.2.1. Uno de los puntos básicos en una concepción del currículo centrado en el alumno es el del papel de la cooperación, no impuesta sino negociada, entre los participantes en el aula, y su puesta de acuerdo en las metas que han de perseguirse a lo largo de la enseñanza / aprendizaje. Incluso algunos autores (Corder, 1977, p. 13) fijan en ello una de las claves del éxito del proceso educativo. A partir de aquí se han ido gestando a lo largo de los últimos años diversas investigaciones en torno a la AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE (Holec, 1980 y 1988). De acuerdo con ellas, y especialmente en la enseñanza de adultos, un proceso de aprendizaje despertará y desarrollará más vivamente las capacidades del estudiante en la medida en que lo introduzca en la gestión del currículo, y le permita tomar decisiones sobre objetivos, tareas, evaluación, etc., tras una fase de negociación en el seno del grupo. Esto implica necesariamente un cambio en la estructura de poder habitual en el aula, el cual en ocasiones resulta molesto a no pocos profesores y, preciso es reconocerlo, a un buen

número de alumnos que se sienten incómodos en su papel de PUPILOS guiados por un profesor que sabe lo que hay que hacer en todo momento (Brindley, 1989, p. 76). Esto constituye, sin duda, una dificultad añadida, si bien hay que tener presente que todo proceso de negociación en el aula ha de manifestarse como un CONTINUUM que se va construyendo paulatinamente, y no como una puesta en común que ocurre una sola vez para todo el curso.

3.2.2. El análisis de necesidades, desde una interpretación amplia orientada hacia el proceso, cobra aquí un lugar de extraordinaria relevancia. Y es que cualquier solución negociada pasa en primer lugar por compartir los distintos participantes un grado suficiente de información con el fin de poner en común aquellas consignaciones sobre las que parece detectarse un acuerdo general y aquellas otras que aparecen como lugar potencial de conflicto, sobre las que han de volcarse los esfuerzos por alcanzar un compromiso conjunto. El análisis de necesidades proporciona esa puesta en común de información. El procedimiento para obtener información sobre las expectativas de los estudiantes sobre qué y cómo aprender ha de alcanzar el suficiente grado de claridad y explicitud como para ser contrastado todo ello con la posición que el profesor adopta respecto al proceso de aprendizaje y el diagnóstico que inicialmente hace sobre las necesidades del grupo y las formas de atajarlas. A partir de la confrontación de estos datos potencialmente contrapuestos (las necesidades SUBJETIVAS apreciadas por el aprendiz y las supuestamente OBJETIVAS detectadas por el profesor), se está en condiciones de acomodarse a una decisión conjunta y acordada.

Previsiblemente, y al margen de la calidad de cuestionarlo o entrevista que se emplee, las respuestas que ofrezcan los estudiantes en un primer momento tenderán a poseer un cierto grado de imprecisión y de vaguedad. Ello se debe fundamentalmente a que resulta difícil comprometer al estudiante con un curso que apenas ha comenzado y en el que su experiencia y conocimiento sobre métodos, materiales, libros de texto, etc., son nulos o muy limitados. Por eso, como se ha advertido, el proceso de discusión y negociación ha de reaparecer paulatinamente a lo largo del curso, y no sólo al principio, por lo que siempre cabe la posibilidad de ir cerrando puntos sobre los que no se llegó a tener inicialmente una información compartida suficiente, o bien para revisar otros elementos sobre los que tal vez se haya podido producir un cambio de opinión. Brindley (ibid.) ha concebido un esquema cíclico en el que integra los elementos clave de un sistema centrado en el alumno. En él, a una fase de intercambio de información, discusión y negociación, sucede la toma de decisiones concretas. A partir de ahí se ponen en práctica determinadas actividades de aprendizaje y concienciación, que culminan con el consiguiente estadio de evaluación y retroalimentación. Tras ello, se entabla de nuevo un intercambio de información con lo que el ciclo se repite ininterrumpidamente a lo largo de todo el curso.

3.2.3. En otro orden de cosas, pero con indudables puntos de contacto con lo expuesto en el párrafo anterior, Nunan (1989b) muestra cómo los estudiantes poseen, antes de iniciar un curso, una especie de AGENDA OCULTA, derivada de sus propios intereses, sus concepciones relativas a lo que supone un proceso de aprendizaje y, también, en alguna medida, derivada de la información que dispone sobre el CURRÍCULO OFICIAL del curso y lo que cree que va a ofrecérsele de acuerdo con él. El problema principal es precisamente el de las ocasiones para verbalizarlas y hacerlas explícitas. Por ello, Nunan considera que sólo se

puede tener acceso a ellas de una manera indirecta, a través de la observación detallada, por parte del profesor, de la interacción que tiene lugar entre el aprendiz y la tarea de aprendizaje. Estas agendas ocultas son, a su juicio, un elemento de capital importancia que debe ser tomado en consideración a la hora de concretar las distintas fases del currículo (ya hemos comentado anteriormente la relación que Nunan plantea entre el currículo y el sílabus). La aceptación de esta hipótesis conlleva un número considerable de repercusiones en el ámbito de la instrucción. Entre otras, cabe señalar que le otorga un nuevo papel, además de los tradicionalmente asignados, al profesor. De acuerdo con esto, en un currículo centrado en el alumno, y una vez aceptada la existencia de tales agendas ocultas en la mente de los estudiantes, el profesor se constituiría en una especie de puente entre el currículo oficial, que ha sido trazado inicialmente sin atender a la realidad concreta de la clase, y tales agendas, con la intención de adecuarlo y armonizarlo a ellas.

3.3.1. Para el desarrollo satisfactorio de un currículo centrado en el alumno no basta con una toma de consideración de sus necesidades y expectativas a la hora de decidir la realización del sílabus en sus distintas etapas. Hace falta también orientar el conjunto de la actividad en el aula, de tal modo que se adapte a las particularidades del estudiante ya sus características personales. Desde esta vertiente pueden señalarse dos dimensiones que nos permiten delimitar distintos ESTILOS DE APRENDIZAJE: la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva.

En el plano afectivo se ha señalado la oscilación entre dos polos, uno positivo y otro negativo, en relación con su actitud emotiva hacia la nueva lengua, la relación del estudiante con sus compañeros y con el profesor, su adaptación al nuevo entorno (en el caso de que se estudie la lengua en el país en que se habla), su grado de sociabilidad, etc. En la teoría de Krashen, los factores emotivos que inciden especialmente en la actividad discente son tres: el grado de motivación, la mayor o menor confianza en sí mismo y el nivel de ansiedad. Algunas investigaciones empíricas llevadas a cabo recientemente para el español (Alcántara, 1992, y Hernández et al., 1992) han mostrado que especialmente la ansiedad constituye una variable de notable valor a la hora de predecir los resultados de la instrucción. Un alto grado de ansiedad perturba el normal desarrollo de la clase y provoca una serie de reacciones que repercuten en un menor rendimiento global. El profesor ha de contemplar en su labor todas estas variables y articular la práctica operativa del aula, de tal manera que se genere un clima de efectividad positiva, de confianza y distensión.

Como fruto de la obligación que tiene el profesor de facilitar a cada estudiante la vía más efectiva y en la que se sienta más cómodo para el aprendizaje, habrá que alcanzar un equilibrio entre los diferentes estilos presentes en la clase (Martín Peris, 1988, p. 18), por lo que será preciso arbitrar procedimientos que combinen las tareas de realización conjunta con otras destinadas a sectores particulares, que potencien la animación y la dinámica de grupo con una atención y tratamiento individualizado de las circunstancias de adquisición.

3.3.2. Por lo que se refiere a la dimensión cognitiva, su estudio resulta de capital importancia para determinar las características de los distintos estilos de aprendizaje. No resulta infrecuente leer o escuchar que en realidad existen tantos estilos de aprendizaje como estudiantes, y que cada alumno es un mundo. Sin que esto sea falso, hay que reconocer que resulta muy poco útil para llegar a una puesta en marcha de una

programación centrada en el alumno. Si no estamos capacitados para predecir los estilos de aprendizaje ni para establecer agrupaciones entre los miembros del grupo de acuerdo con sus peculiaridades al afrontar el trabajo en el aula, difícilmente podrán ser tomados en consideración a la hora de diseñar el sílabus y desarrollar y completar el currículo oficial. Afortunadamente, numerosas investigaciones, tanto desde un enfoque psicológico como pedagógico han ido probando la existencia de distintos estilos cognoscitivos que se corresponden, a su vez, con diferentes estilos de aprendizaje. Por supuesto, todavía se está lejos de establecer una clasificación unívoca, y los datos de que se dispone actualmente nos confirman que nos encontramos en un campo abierto. No obstante, se han avanzado algunos modelos especialmente interesantes de cara a un aprovechamiento en el aula. Entre ellos considero más atractivos aquéllos en los que se combina un indudable poder explicativo con una relativa simplicidad, dado que ofrecen al profesor, sin un aparato técnico o teórico que lo desborde, un marco para el análisis de las actitudes adoptadas y de las estrategias preferidas por el estudiante, y establecer a partir de ahí un abanico de tareas destinadas a satisfacer las particularidades de cada estilo de aprendizaje detectado en el conjunto de la clase.

3.3.3. Creo que una de las hipótesis sobre estilos de aprendizaje a la que hay que prestar una especial atención a la hora de abordar la enseñanza de una L2 es la elaborada por Kolb y Fry (1975). Parten ambos autores del establecimiento de un modelo general del proceso de aprendizaje. De acuerdo con él, el aprendizaje se concibe como un ciclo de cuatro etapas: UNA EXPERIENCIA CONCRETA (EC), a la que se enfrenta el aprendiz en un primer momento; UNA OBSERVACIÓN REFLEXIVA (OR), sobre dicha experiencia; la formación de hipótesis y generalizaciones que lo capaciten para una interpretación racional de la experiencia por medio de UNA CONCEPTUALIZACIÓN ABSTRACTA (CA), y, por último, la comprobación y verificación de la hipótesis a través de su puesta en práctica, de UNA EXPERIMENTACIÓN ACTIVA (EA) cuyos resultados se confrontan nuevamente con los datos primarios que nos suministra la experiencia concreta. El modelo establece que cada una de estas fases, para ser efectiva, necesita la aplicación de distintas habilidades específicas para cada una. En teoría, un ALUMNO IDEAL sería aquel que dispusiera de todas las habilidades y, consecuentemente, estuviera capacitado para ponerlas en juego en el momento y forma apropiados. En la práctica, es difícil que se encuentren alumnos que posean un nivel óptimo en todas las fases. Lo normal es que dispongamos de una mayor destreza en algunas de ellas, bien porque nos sentiremos más cómodos en ellas, bien porque el sistema educativo en el que nos encontramos tiende a primarlas (en esto también influyen factores cognoscitivos como la campo-dependencia, que por desgracia no puedo abordar aquí). Estas fases ocuparán entonces un lugar destacado en relación a las otras, e irán forjando un estilo particular de aprendizaje.

Lo significativo de este modelo es que no contempla el aprendizaje como un despliegue lineal y necesario de todos sus elementos, sino como una confrontación dialéctica de la capacidad cognoscitiva del estudiante con el objeto y el medio en el que se sitúa. Las cuatro fases se contemplan sólo desde un planteamiento teórico. La materialización efectiva de cada una de ellas y su relevancia en el conjunto del proceso viene dada por la conformación de un determinado estilo en el estudiante.

A partir de aquí, Kilby y Fry (ibid., pp. 36-41) consideran factible establecer un inventario de los estilos de aprendizaje. Su análisis les permite deducir que la mayor tensión se encuentra

entre la EC y la CA, que tienden a constituirse en dos polos contrapuestos, en torno a los cuales se articulan los distintos estilos. La posición relativa que ocupen las otras dos dimensiones del proceso (OR y EA) delimitará, finalmente, el formato de cuatro estilos básicos:

■ CONVERGENTE: CA + EA

■ DIVERGENTE: EC + OR

■ ASIMILATIVO: CA + OR

■ ACOMODATIVO: EC + EA

En contra de la opinión mayoritaria en algunas tradiciones, que reducían el aprendizaje potencial a la gradación de un único factor (la inteligencia, identificada con el pensamiento abstracto), este modelo muestra que hay muchas maneras de aprender, todas ellas igual de válidas. No obstante, Kolb y Fry llaman la atención sobre el hecho de que cada estilo tiene puntos fuertes y débiles, y que no todos se adaptan de la misma manera a los distintos entornos y programaciones. Por eso mantienen la idea de que ha de aspirarse en la medida de lo posible a una superación de la polaridad, con el fin de capacitar al estudiante para todos los entornos a través de una estrategia integrada que adapte sus distintas habilidades a las experiencias de aprendizaje a las que se enfrenta.

Este último punto es probablemente el más débil de la teoría, y ha recibido algunas críticas de envergadura (cf. Tennant, 1988, p. 115), dado que se elabora una imagen del ALUMNO ÍNTEGRO relacionada con una idea utópica del desarrollo psicológico. Con todo, y con la salvedad añadida de que se hacen necesarias investigaciones empíricas que determinen el verdadero alcance del modelo, este postulado contiene ciertos elementos aprovechables para el desarrollo de un currículo centrado en el alumno. En concreto, debe advertirse que la tendencia que ha de darse en el aula no es la de adaptar el estilo de aprendizaje del alumno al entorno. Por el contrario, el currículo debe diseñarse de acuerdo a unos parámetros suficientemente flexibles con el fin de adecuarlo a los distintos estilos de aprendizaje que se detecten en el aula. Ahora bien, el entorno educativo ha de constituir un marco abierto, en un clima afectivo favorable, para la reflexión por parte del alumno sobre su propio estilo de aprendizaje, sobre las habilidades y estrategias que tiende a usar preferentemente. A partir de ahí, no basta con desarrollar esos instrumentos a su disposición, sino que se ha de propiciar el contacto y la confrontación con otras posibilidades, con el fin de ampliar y perfeccionar el estilo de aprendizaje. Un alumno consciente de su estilo de aprendizaje, y atento a una continua mejora del mismo, está en mejores condiciones para explotarlo adecuadamente más allá del ámbito educativo convencional y al margen de las circunstancias más o menos favorables a las que esté obligado a enfrentarse a lo largo de todo el proceso. De acuerdo con las aspiraciones representadas por un aprendizaje autónomo y dirigido, la finalidad del currículo no es sólo aprender, sino también aprender a aprender. Como señala Holec (1988, p. 8), autonomía significa CAPACIDAD DE APRENDER; es autónomo un aprendiz que SABE APRENDER. Desde esta perspectiva, la concepción de un "alumno íntegro", como un horizonte procesual, puede dejar de ser una mera especulación para interpretarse como un modelo para la profundización en una alternativa educativa globalizadora, en donde la personalidad del discente orienta la implementación del currículo, pero a la vez esa implementación favorece

una dinámica que posibilite un desarrollo progresivo de la personalidad del alumno en cuanto sujeto del aprendizaje, más allá de la mera adquisición de nuevos saberes.

3.4.1. Se ha señalado que la atención a los estilos de aprendizaje y la adecuación del currículo a los mismos constituía un elemento fundamental en un sistema de enseñanza / aprendizaje basado en el alumno. Queda por ver, a continuación, la aplicación efectiva de esta opción teórica en el ámbito de la enseñanza de L2, y más concretamente en lo relativo al léxico, constituyente lingüístico al que se le presta la atención primordial en estas páginas. Parece evidente que no basta con saber que conviven en la clase varios estilos, sino que el profesor ha de estar capacitado para reconocerlos y promover de acuerdo con ello la táctica pedagógica más conveniente. Por tanto, la proyección práctica de los planteamientos de Kolb y Fry pasa por la descripción de determinados patrones de conducta de los estudiantes que puedan ser fácilmente identificados por el profesor como indicios de un determinado estilo de aprendizaje. De acuerdo con esta idea, resulta conveniente poner en relación algunos procedimientos utilizados habitualmente en la adquisición del léxico con las cuatro dimensiones del aprendizaje establecidas por Kolb y Fry, y señalar las principales afinidades.

La dimensión inicial, o EC, se relaciona con el contacto directo del individuo con el medio, y la extracción no dirigida de los datos del conocimiento. Por eso, está muy relacionada con el aprendizaje conseguido al margen del marco escolar institucionalizado. En el ámbito del aprendizaje del léxico está vinculada con el vocabulario que se aprende, de manera más o menos espontánea, fuera del aula. La inmersión en el país de la lengua meta, los contactos y relaciones sociales con nativos son las situaciones en las que las habilidades de EC ocupan un lugar predominante. A ello podría añadirse alguno de los procedimientos tradicionalmente recomendados en la enseñanza del léxico, como puede ser el caso de la lectura extensiva, motivada por el propio interés del alumno y no sometida a ningún control ni disciplina externa.

La OR requiere una parcelación de la experiencia externa, de manera que el estudiante disponga de la oportunidad de concentrar toda su atención en un punto determinado. El aula sí resulta aquí un entorno propicio, en la medida en que sean suministrados al aprendiz procedimientos de instrucción implícita. Entre ellos se incluyen el *brainstorming*, la lectura intensiva y, en general, todas las actividades de comprensión, especialmente si se inician con una fase introductoria (de prelectura o preaudición) que permita al estudiante familiarizarse con el material lingüístico que se le va a suministrar. Las habilidades relacionadas con esta fase capacitan al estudiante para, una vez ofrecido el input de manera selectiva, extraer sus propias inferencias. Las técnicas más usadas de introducción de nuevo vocabulario en el aula, como son las que relacionan palabras con ilustraciones, participan de lleno en esta dinámica.

La CA es probablemente la dimensión del aprendizaje más promocionada tradicionalmente en los sistemas de enseñanza institucionales, dado que es la que ha tendido a ser identificada con el concepto general de inteligencia, y las habilidades derivadas de ella son las prioritarias a la hora de abordar una instrucción explícita. En el aprendizaje del léxico son especialmente útiles para acceder a reglas tales como las que gobiernan la formación de palabras, y también cuando las unidades léxicas son introducidas en el aula por medio de agrupaciones lógicas, bien mediante oposiciones (fuerte / débil; alto / bajo; subir / bajar) o bien mediante escalas (nada / poco / bastante / mucho). Igualmente desempeñan un papel

relevante en lo relativo a la comprensión y construcción de verbalizaciones del significado, tales como perifrasis o definiciones. Los estudiantes diestros en esta faceta del aprendizaje pueden sentirse mucho más cómodos que otros ante el estudio individual y sistemático del vocabulario, mediante listas tradicionales, tablas de concordancia y diccionarios personalizados como los diseñados por Galisson o cualquier otro procedimiento similar confeccionado por ellos mismos.

Por último, la EA culmina el proceso de aprendizaje con la intervención práctica del estudiante en el medio. Más allá de una interpretación del aprendizaje como mera percepción y almacenamiento pasivo de conocimientos, esta dimensión explica las pruebas de ensayo / error y cómo la puesta en práctica de lo aprendido desempeña un efecto de rebote (WASHBACK) que completa, corrige o corrobora, según los casos, las hipótesis previamente extraídas. Por tanto, las actividades de producción, las simulaciones; en definitiva, cualquier situación, dentro o fuera del aula, en la que el aprendiz intervenga activamente y con capacidad de maniobra constituye un instrumento válido de aprendizaje.

3.4.2. A lo largo de los últimos años se han venido llevando a cabo algunas investigaciones de interés para esclarecer el comportamiento de los estudiantes ante el léxico. Una de ellas, realizada por Medani (1989) entre aprendices de lengua inglesa de origen árabe, nos ofrece abundante información sobre las estrategias que emplean a la hora de enfrentarse ante nuevas palabras. Las más importantes, agrupadas de mayor a menor frecuencia (cf. McCarthy, 1990), son:

- Preguntar a los compañeros de clase.
- Adivinar el significado.
- Usar el diccionario.
- Preguntar al profesor.
- Pasar por alto, no tener en cuenta la palabra desconocida.
- Trabajar en grupo.
- Preguntar sobre el significado, solicitando una paráfrasis o un sinónimo en la lengua meta.
- Pedir una equivalencia en la lengua materna.
- Pedir una frase que muestre el uso de la palabra.

Como puede observarse, representan un amplio abanico de posibilidades. Muestran a las claras cómo los estudiantes disponen de múltiples vías para enfrentarse al vocabulario desconocido, y tiende a mostrar una serie de preferencias. En cualquier caso, los datos extraídos de un único estudio han de ser extrapolados con mucho cuidado antes de hacer cualquier generalización. Ello es debido a que, sin duda, intervienen una serie de variables, como pueden ser el modelo escolar en el que se han formado los aprendices, la dinámica general de la clase, el contexto en el que aparecen las nuevas palabras, etc., que sin duda condicionan la elección de una estrategia de entre el conjunto. En cualquier caso, además de estos conocimientos externos, hay razones que nos permiten pensar que el uso de tales estrategias responde también a características cognoscitivas de los alumnos; es decir, que son un reflejo de la pluralidad de estilos de aprendizaje que aparecen en el aula.

La caracterización de estilos de aprendizaje de Kolb y Fry, que se ha recogido aquí, incluye entre otros componentes una descripción de algunos rasgos diferenciales que indicarían

algunas actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje. La observación y reconocimiento de tales actitudes por parte del profesor le permitirá reconocer el estilo de cada uno de sus alumnos, y adecuar el desarrollo de la clase a esa circunstancia. Una confrontación de los rasgos diferenciadores recogidos por ambos psicólogos con las estrategias señaladas por Medani, hace pensar, a mi juicio, que existe una estrecha relación entre las dos series de fenómenos. Si esto es así, significaría que las estrategias empleadas por los estudiantes ante el léxico constituirían un parámetro al que habría que prestar una atención primordial a la hora de conocer la dimensión cognoscitiva del aprendiz y, por tanto, para el diseño y puesta en práctica del sílabus.

3.4.3. Las correspondencias que establezco a continuación entre estrategias y estilos de aprendizaje las propongo únicamente a modo de hipótesis de trabajo, que no tiene carácter definitivo. Sin embargo, creo que hay bases sólidas para considerarla un buen punto de partida para la experimentación. Su verificación puede abrir, sin duda, nuevas vías para la investigación en el aula. Bajo ningún concepto han de interpretarse mecánicamente como una filiación rígida e invariable entre los distintos elementos de ambos ejes

Según Kolb y Fry, los estudiantes en los que se detecta una polarización hacia la CA, o sea, los que responden a los estilos CONVERGENTE y ASIMILATIVO, se sienten más a gusto en el trabajo individual que en colaboración con otras personas. De acuerdo con eso, apelarán con más frecuencia al diccionario, listas de palabras o, en todo caso, a su profesor, que a sus compañeros de clase. El estudiante de estilo convergente parece tener una especial capacidad para el pensamiento hipotético-deductivo, y una mayor preocupación por la exactitud. Eso indica que tenderá a buscar antes el significado de la palabra (mediante un sinónimo o una perífrasis) y deducir a partir de ahí sus diferentes usos. El asimilativo, por su parte, sobresale en el razonamiento inducido, por lo que optará, en mayor proporción que otros compañeros, por solicitar una frase en la que se ilustre el uso de la palabra, para extraer posteriormente el significado general. Igualmente, si el contexto en el que se inserta esa palabra es suficientemente rico, estará en buenas condiciones para adivinar su sentido.

Los estudiantes en los que se detecta una polarización hacia la EC, que responden a los estilos DIVERGENTE y ACOMODATIVO, son más proclives al trabajo en grupo y al intercambio con sus iguales. En consecuencia, son menos reacios a solicitar información de sus compañeros de clase, o a extraerla a partir de una confrontación colectiva. El estilo divergente, caracterizado entre otras cosas por una notable aptitud para generar ideas y observar los datos de que dispone, puede guiarse en muchas ocasiones por su capacidad para adivinar el significado sin necesidad de ayuda. El estilo acomodativo, por el contrario, no parece caracterizarse por esto último. Los estudiantes de este grupo dependen, en gran medida, de los demás para obtener y sistematizar la información. Por tanto, antes de intentar extraer el significado de forma individual, mediante procedimientos intelectivos, preguntará a sus compañeros o al profesor. Asimismo, una manera inmediata de captar el significado para estos estudiantes es solicitar la correspondencia con su lengua materna, proporcionada por alguna de las personas del aula o por un diccionario bilingüe. Por último, y dado su interés en la acción que en la reflexión y su actitud intuitiva ante los problemas, puede optar igualmente por intentar llevar a cabo la tarea encomendada, prescindiendo de esa palabra que desconoce.

3.5.1. En este momento voy a tratar, siquiera sea brevemente, del lugar que ocupa el

léxico dentro del diseño de unidades didácticas mediante un enfoque por tareas. Resultaría imposible analizar aquí todas las propuestas didácticas englobadas bajo este término. Cada una de ellas tiene connotaciones específicas que habría que contemplar detenidamente para conocer el estatuto que habría que asignar al vocabulario en los distintos marcos. Por eso he preferido partir de un modelo concreto, el desarrollado por Estaire y Zanón (1990) que por su flexibilidad y realismo considero suficientemente ilustrativo.

La Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas (ELMT) propuesta por estos autores establece una estructura interna de cada unidad didáctica a través de seis pasos consecutivos (ibid., p. 175). Todos ellos se encuentran estrechamente interrelacionados entre sí e integran los distintos componentes tradicionales del currículo. El punto de partida lo constituye la elección de un tema o área de interés, de acuerdo con las necesidades o características de los aprendices (ibid. P. 177). A partir de ahí se especifican los objetivos comunicativos y se programa la tarea o tareas finales. Las tareas finales son el núcleo sobre el que se vertebra toda la unidad didáctica. De ellas depende la especificación de los componentes lingüísticos y temáticos con los que se trabajará a lo largo de la unidad, así como el grado de dominio de los mismos que necesitan alcanzar los estudiantes. Posteriormente, se planificará el proceso, mediante la secuenciación de distintas tareas posibilitadoras y de comunicación que prepararán la ejecución de las tareas finales. Por último, se contempla una evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje, que verificará en qué medida se cumplen los objetivos comunicativos previstos en la realización de la tarea final. La presencia de tareas centradas primordialmente en el aprendizaje del vocabulario se integran en este proceso como tareas posibilitadoras, destinadas a proveer del bagaje léxico necesario a los aprendices y capacitarlos para la tarea final. Ello no quiere decir que otras tareas no contemplen también en alguna medida una atención y tratamiento a problemas y contenidos léxicos.

Se observa con todo que el modelo tiene un punto de partida (las áreas temáticas) y un núcleo (las tareas finales) de carácter no lingüístico. Con ello se pretende que la lengua se mantenga en todo momento en un plano instrumental, supeditada a la consecución de determinados objetivos comunicativos. Podría pensarse que por esta razón el vocabulario tendría aquí una menor relevancia en relación con otros enfoques, en donde la organización y progresión de las unidades dependían de aspectos lingüísticos. Sin embargo, inmediatamente se observa que la situación es exactamente la contraria; el partir de unas áreas temáticas supone una mayor atención al componente léxico.

3.5.2. Ya se ha visto anteriormente (2.3.2.) cómo no pocos defensores del enfoque audiolingual aconsejaban la enseñanza del vocabulario a partir de bloques temáticos próximos al estudiante, especialmente en los niveles iniciales. No obstante, también se señaló que esta opción quedaba desvirtuada por el tipo de sílabus utilizado, de inspiración gramatical. En la ELMT este fenómeno no existe, y la secuenciación, no ya de los contenidos léxicos de forma aislada, sino de toda la sucesión de unidades del curso, parte de estas áreas, que son, por decirlo de alguna manera, PARCELACIONES DEL MUNDO. Y ha de reconocerse que, de entre los constituyentes que conforman una lengua, el léxico es el que se encuentra más vinculado a los acontecimientos y entidades del mundo, por ser el resultado de lo que, en términos praguenses, se puede llamar ACTIVIDAD LINGÜÍSTICA DENOMINADORA (*Tesis*, p. 37).

Prueba de lo anterior es que si escogemos un área temática cualquiera, pongamos por caso LA FAMILIA, nos resultará extremadamente difícil y estéril discriminar qué construcciones sintácticas son necesarias para hablar específicamente de esa área (y no de otra), o que hagan referencia directa a ella. Sin embargo, cualquier hablante nativo podrá fácilmente enumerar una serie de palabras (ya sean nombres, verbos...) que asocia inmediatamente con ese ámbito COCINA, BAÑO, ARMARIO, BALCÓN, BARRER, MUDARSE, etc., y rechazar otras como ESTÓMAGO, DILUVIO O CONFERENCIA, que no se identifican con el tema elegido. Por tanto, el vocabulario es la parcela de contenido más previsible en un marco que, como la ELMT, agrupa las unidades por áreas temáticas.

3.5.3. Al margen de esa previsibilidad, lo cierto es que hace falta una especificación más detallada de qué lexías concretas son necesarias para llevar a buen término el propósito principal de la unidad (la realización de las tareas finales) y cuáles, aunque pertenezcan al tema tratado, son superfluas o, en cualquier caso, secundarias. Así pues, y a pesar de que la mera aparición del tema ya sugiere un determinado contenido léxico, la decisión final sobre el mismo sólo tiene sentido tras la programación de las tareas finales.

En este punto hay que hacer una salvedad que considero importante. Hasta este momento he hablado básicamente del vocabulario relacionado directamente con el área de la que parte la unidad. Sin embargo, éste no es el único vocabulario que aparecerá en la unidad didáctica, ni el único suficiente para llevar a cabo satisfactoriamente las distintas tareas (previas y finales). Eso quiere decir que nos enfrentamos a distintos tipos de léxico, que a mi juicio deben ser especificados de manera separada:

■ **VOCABULARIO TEMÁTICO.** Vinculado al área de interés de la que se parte, por la que su especificación se llevará a cabo dentro de los contenidos temáticos. Está en función de la programación de la tarea final, y se contempla como un bloque único.

■ **VOCABULARIO COLATERAL.** Término con el que designo, convencionalmente, el conjunto del vocabulario que no responde necesariamente al tema de la unidad, pero que por diversos motivos resulta necesario para realizar las tareas. Se especifica en los contenidos lingüísticos. Dado que cada tarea de la unidad conlleva sus propias necesidades, ha de especificarse un bloque distinto para cada tarea (previas y finales), de acuerdo con cada una de ellas. Puede darse el caso de que un vocablo relacionado con el tema, pero que no se considere necesario para la tarea final, entre, sin embargo, en juego en una tarea previa. Entonces formará parte de este grupo. No es necesario que todo el vocabulario colateral de una tarea sea nuevo. Puede haber palabras que ya han aparecido en otras unidades anteriores, pero ante las que sea necesario volver.

A estos dos tipos hay que añadir también un tercer tipo, el VOCABULARIO PROCEDIMENTAL⁹⁰, que no necesariamente debe estar especificado dentro de los contenidos de la unidad, pero

⁹⁰ Pido disculpas por el poco elegante neologismo. Lo he escogido porque no encontraba ningún término que aunara precisión y casticismo. En cualquier caso lo prefiero a *procedural*, préstamo directo del inglés que ya ha aparecido en algunas publicaciones. Tal vez, si se generaliza el anglicismo, todos nos veamos abocados tarde o temprano a utilizarlo, lo cual tampoco nos debe llevar a rasgarnos las vestiduras. Una posibilidad que contemplé fue denominarlo *vocabulario estratégico*, pero me parece que eso podría generar problemas terminológicos de mayor envergadura.

que en cualquier caso ha de ser previsto porque desempeña un papel crucial en la enseñanza / aprendizaje de los otros dos. Habitualmente se define (McCarthy, 1990, p. 159) como el vocabulario utilizado para explicar otras palabras, para estructurar y organizar su significado. Parte de este vocabulario forma parte ya del ámbito temático (por ejemplo, *mueble*, como género próximo de *silla*, *mesa*, *cama*..., que entra con estas palabras dentro de la misma área temática), pero, aparte de otras palabras que ocasionalmente cumplen esta función, hay vocablos que la desempeñan con asiduidad, por lo que los estudiantes deben conocer para poder acceder a nuevas parcelas del vocabulario. Así, palabras como OBJETO o CONCEPTO, para hablar de entidades concretas y abstractas, respectivamente, o términos relativos a la forma, función, color, etc., de las cosas, entran abundantemente en este grupo, y su presencia se detecta al definir o parafrasear palabras de muy distintos campos. No obstante, considero excesivamente restrictivo limitar la aplicación de este término únicamente a aquellas unidades léxicas que nos permiten explicar o construir el vocabulario de la lengua meta. Por mi parte, creo conveniente ampliar la definición de VOCABULARIO PROCEDIMENTAL con el fin de incluir bajo este epígrafe todas aquellas palabras utilizadas dentro del aula con una finalidad metalingüística. Consecuentemente, el vocabulario procedimental incluiría también los términos pertenecientes a otros terrenos de la enseñanza de una lengua, como son el fonético-fonológico, el ortográfico, el gramatical, el textual o el pragmático. En definitiva, la contemplación del vocabulario procedimental dentro del currículo pretende, ante todo, una mayor toma de conciencia sobre el tipo de discurso que se suscita en el proceso educativo y qué papel desempeña dentro del desarrollo de la competencia comunicativa. De esa forma, se incide positivamente en la eficacia pedagógica de dicho discurso y, en general, de la interacción que se suscita en el aula.

4. ACTIVIDADES

La última sección de este trabajo va destinada a mostrar algunas actividades léxicas de distinta índole. Dado que el propósito de este texto no era mostrar el diseño de unidades en sí, sino el centrarnos en lo que concierne al léxico, se han entresacado de los contextos, en los que fueron diseñadas para ejemplificar de este modo varias posibilidades de acercamiento al vocabulario, a través de técnicas y estrategias diversas, y para diferentes niveles de lengua. Si bien no pueden valorarse plenamente si no es en el conjunto en que se insertan cada una ellas, sí creo que ello no impide que sean utilizadas de forma satisfactoria en otras unidades didácticas, incluso bajo programaciones y enfoques heterogéneos⁹¹.

⁹¹ Así ha ocurrido a veces en la práctica. Los Cursos de Español del CENTRO DE LENGUAS MODERNAS de la Universidad de Granada en el que se han administrado estas actividades se rige actualmente por una programación de corte nocional-funcional, aunque con flexibilidad suficiente como para la aplicación de innovaciones por parte de los profesores de algunos grupos. Hay que señalar, no obstante, que un 25% del total de horas lectivas están dedicadas a CULTURA HISPÁNICA impartida por los propios profesores de lengua, con el fin de que el estudiante adquiriera también de esa forma un conocimiento sobre la realidad social de España e Hispanoamérica. Pues bien, estas clases de cultura funcionan de hecho, en buena parte de los casos, como cursos organizados según el enfoque por tareas. Se proponen a los estudiantes diversas actividades para realizar a lo largo del curso (excursión a la Alpujarra, visita nocturna a la Alambra...) y temas que puedan resultarles atractivos (el boom de la novela hispanoamericana, la transición democrática española, el mundo gitano...), a lo que los estudiantes pueden añadir propuestas de su propia cosecha, para seleccionar finalmente el número y orden de aquellos que se tratarán. A partir de ahí, la dinámica de la clase teóricamente no de lengua,

Debido a ello, no se ha descrito con exhaustividad la fase de familiarización de los estudiantes con el material lingüístico y su ubicación en el conjunto de la unidad didáctica.

4.1. La primera actividad forma parte de una macro tarea que gira en torno a los movimientos pacifistas en la actualidad, y que culmina con la confección de un mural para la clase que incluyese distintas aportaciones de los estudiantes (dibujos, consignas, un “decálogo del pacifista”, ideas para parar los conflictos bélicos actuales...) en un nivel preintermedio (80-100 horas de clase aproximadamente). Esta actividad es el punto de arranque de la tarea:

■ MATERIAL: La canción “Verdad que sería estupendo” (cantada por “Cómplices”); un diccionario manual unilingüe.

■ TRABAJO: Por parejas.

La primera fase consiste en la introducción del texto de la canción. Son diversos los procedimientos que se pueden seguir para ello, en función de los medios disponibles, de las características del grupo, etc. Yo he recogido un conocido modelo de dictado competitivo, con grandes posibilidades lúdicas, que considero ideal en grupos no excesivamente numerosos y siempre y cuando el aula disponga de asientos móviles. Antes de entrar los estudiantes en el aula, el profesor pega a lo largo de toda la pizarra un buen número de copias de la canción y aparta todos los asientos; deja útiles sólo una fila en la pared contraria a la pizarra. A continuación entran los estudiantes y se les pide que se agrupen por parejas. Un miembro de la pareja se sentará en una de las sillas que se han dejado útiles junto a la pared opuesta a la pizarra con un papel y un bolígrafo. Su compañero estará de pie junto a él. Este último miembro de la pareja será el encargado de dictar la canción a su compañero. Situados todos al fondo del aula, el profesor, en papel de árbitro, dará la salida. Los estudiantes que están de pie deben dirigirse hacia la pizarra, retener en la memoria un fragmento de la canción y regresar para dictárselo a su compañero. Vence el equipo que complete el dictado en menos tiempo. Los errores que se produzcan pueden ser sancionados, si así se decide por el grupo, con una penalización de tiempo a convenir previamente. Si el profesor lo considera oportuno, puede solicitar a mitad del dictado que las parejas intercambien sus papeles. Los dictados de cada equipo son corregidos por equipos rivales, que los confrontan con las copias que serán arrancadas de la pizarra y repartidas entre todos.

Tras la primera fase de introducción del texto, y devuelta la clase a su disposición habitual, se lleva a cabo la actividad léxica propiamente dicha, con las mismas parejas. Se da a cada grupo un diccionario monolingüe (es conveniente que todos tengan el mismo, en el que prime, sobre todo, la manejabilidad). En primer lugar se hace una puesta en común sobre el tema general de la canción. Se ve aquí que su argumento gira en torno a una serie de palabras (previamente subrayadas) que aparecen con su significado, pero se advierte a los estudiantes que la intención del texto se basa en que cada una de estas palabras tiene también en español otro significado que el texto omite. La misión de los estudiantes es

responde a lo que se entiende como un aprendizaje de lengua por tareas que no excluye, en absoluto, el que sea una clase en la que también se aprende cultura. De las actividades que se ofrecen aquí, las dos últimas se administraron en estas clases de cultura. Las demás se llevaron a cabo en las clases de lengua. Se impartió, también, en estos casos, la unidad didáctica en su conjunto, pero insertadas en un sílabus que no permitía solución de continuidad.

buscar en el diccionario esas palabras subrayadas con el fin de Identificar la acepción que se corresponde con lo descrito en la canción, y también aquella otra acepción que, por lo que se ve, los autores han proscrito voluntariamente. Se advierte que no necesariamente aparecen todas las palabras en el diccionario (*persing* no está) ni todas las acepciones dadas en la canción (*tanque, alarma*). Ante aquellas palabras que no encuentren, deben intentar deducir esos significados. Igualmente, la aplicación de distintas estrategias o conocimientos previos puede permitir a los estudiantes realizar satisfactoriamente la actividad sin necesidad de buscar en el diccionario todas las palabras, entre otras cosas porque, como en la primera fase, será ganadora la pareja que antes termine. Por último, cabe señalar que los estudiantes deducen fácilmente la acepción “oculta”, entre otras cosas porque el único punto en común que tienen todas estas palabras es que pueden referirse a objetos o hechos de carácter bélico, y es precisamente esta característica la que da coherencia al conjunto del texto y ofrece las claves de su plena interpretación. Por eso, terminada esta fase, se lleva a cabo una nueva puesta en común para profundizar en la comprensión de la canción y a partir de ahí ponerla en contacto con el área de interés sobre la que se trabaja en esta unidad didáctica.

4.2. La segunda actividad está orientada a ofrecer información personal por escrito, mediante la redacción de una pequeña biografía. El material lingüístico que se suministra, un poema formado íntegramente por palabras aisladas, pero que pretende contar una historia, permite que los estudiantes investiguen sobre el potencial comunicativo de las unidades léxicas, y pongan en práctica a partir de ahí algunas estrategias de su competencia textual. En definitiva, se trata de mostrar la íntima relación que existe entre el léxico y discurso, entre el significado de las palabras y el sentido del texto en que se insertan.

- MATERIAL: Un soneto de Guillermo Valencia (apéndice A)
- TRABAJO: Individual; en el aula y en casa.

Se distribuye el soneto entre los alumnos. En este momento no es necesario que alcancen una comprensión completa del mismo; basta con que se perciba su estructura textual una serie de palabras aisladas, pero que en su sucesión lineal intentan contar una historia, y más concretamente una biografía. Este poema sirve de modelo, pues lo que se solicita a los alumnos es algo similar. Deben escribir en un papel un conjunto de palabras (de 15 a 20, aproximadamente) con las que, a pesar de la falta de conectores discursivos, aparezca sintetizada una biografía (no necesariamente la suya propia). Conforme terminan este trabajo entregan el papel, sin poner en él su nombre, al profesor. Éste barajará cuidadosamente todos los papeles, tras lo cual pedirá a los alumnos que escojan uno cada uno, con cuidado que no elijan el que han escrito ellos mismos

La segunda fase de esta actividad se realiza en casa, y supone, en cierto modo, un camino inverso al seguido en la primera. En la clase, los estudiantes tenían que transcribir un discurso narrativo, como es el de la biografía, en forma de unidades léxicas aisladas. Ahora, por el contrario, deben dar un desarrollo plenamente discursivo tanto al soneto como a la serie de palabras escritas por uno de sus compañeros, y a partir de ambos textos redactar dos relatos coherentes y con la debida cohesión textual.

Finalmente, al día siguiente se confrontan en clase los trabajos realizados por los estudiantes. No hay que olvidar que para uno de los relatos todos los estudiantes disponían

de la misma fuente (el soneto de Guillermo Valencia), mientras que para el otro cada uno disponía de una fuente distinta. Para el primer caso se hace una puesta en común en grupos, o incluso entre toda la clase, si ésta no es muy numerosa. De este modo se da cuenta de las semejanzas existentes entre todas las redacciones de los alumnos, pero al mismo tiempo también sus diferencias. Eso permite determinar qué información ha sido reconocida por el conjunto de la clase, bien por el potencial comunicativo que aportan las unidades léxicas aisladas, bien por la ordenación lineal de las mismas (que no es aleatorio, sino que comporta ya una actualización discursiva con un cierto nivel de coherencia textual), y qué información ha sido reconstruida a partir de ciertas hipótesis e inferencias con las que cada estudiante "completa", de forma no necesariamente coincidente, el sentido del texto que se le dio como material de trabajo.

La segunda redacción no tiene una fuente común, sino particular en cada caso. Por eso, aunque la revisión de este texto tiene una finalidad semejante a la del anterior, debe efectuarse únicamente por sus dos protagonistas: el alumno que ha escrito la biografía y el autor de la lista de palabras que sirvió de base. Ambos tienen que comprobar en qué medida se asemejan la biografía que finalmente uno ha redactado con la que el otro tenía en su mente a la hora de confeccionar la sucesión de palabras. Con ello se comprueba qué información se pierde en el texto fuente por la falta de enlaces discursivos y cuál, pese a esa carencia, se mantiene gracias a que viene proporcionada por el contenido léxico.

4.3. La tercera actividad está diseñada para un nivel inicial, en las primeras horas de clase. Viene motivada por el hecho de que diversos manuales de español para extranjeros hacen referencia en su primera unidad a la situación del español en el mundo y a las lenguas en contacto con ella. La presente actividad sirve de introducción a tales cuestiones y, según mi experiencia, resulta al mismo tiempo un fuerte incentivo para los estudiantes que pueden observar cómo, a pesar de los limitados recursos lingüísticos de que disponen en ese momento, están capacitados para llevar a cabo satisfactoriamente una tarea de relativa complejidad. A diferencia de otros ejemplos presentados aquí, ahora se trabaja con palabras aisladas, no integradas en un texto, y se busca no tanto la comprensión como el reconocimiento de las unidades léxicas, dado que la considero una destreza de especial importancia en los primeros momentos del aprendizaje de una lengua.

- MATERIAL: Dos listas de palabras (apéndice B).
- TRABAJO: Grupos pequeños (tres o cuatro personas).

Los estudiantes se distribuyen en pequeños grupos y se reparte una primera lista que contiene 28 palabras. Se advierte que sólo siete de ellas son españolas: las demás pertenecen a otras lenguas que han tenido o tienen fuertes relaciones con el español⁹². Se pide a los estudiantes que identifiquen esas palabras. Para ello pueden acudir a cualquier

⁹² Esas lenguas son el árabe el vasco y el tagalo, y han sido seleccionadas porque se encuentran tipológica y geográficamente muy distantes entre sí, sus contactos históricos con el español se han producido en épocas y circunstancias distintas y además resulta bastante difícil que alguno de nuestros estudiantes (procedentes en su mayoría del centro y norte de Europa) los conozcan. Por supuesto, la lista puede confeccionarse también con otros idiomas que reúnan igualmente tales condiciones (guaraní, latín, catalán, gallego...). Debo señalar que las palabras árabes se han transcrito al alfabeto latino de forma solamente aproximada, pero suficiente para nuestros intereses y que el corpus de voces en tagalo ha sido recogido de *Hispanismos en el tagalo* (1972).

medio a su disposición: diccionarios bilingües o monolingües, consultar entre los miembros del grupo o solicitar la ayuda de otros compañeros, etc. Dado que no se hace preciso apelar al significado para realizar correctamente la actividad, ciertos rasgos ortográficos pueden dar pistas valiosas: un alumno observador puede detectar, ya desde sus primeros pasos en el aprendizaje, algunas características del español, tales como la no existencia de palabras con dos tildes, ni de palabras terminadas en "k", etc.

Terminada la primera fase, se hace una breve puesta en común para comprobar si todos los grupos han llegado a las mismas soluciones. A continuación, se reparte una segunda lista, en la que aparecen ahora 21 palabras, agrupadas en tres grupos de siete. Éstas son palabras españolas que, además de traducir las voces extranjeras que aparecían en la primera lista, se encuentran emparentadas etimológicamente con ellas. Por eso, su agrupación se ha hecho en función del idioma de sus equivalentes en la primera lista. La misión de los estudiantes, en este caso, consiste en emparejar cada una de estas palabras, guiándose por su semejanza formal.

4.4. Esta actividad se incluye dentro de una tarea centrada en las diversas formas de discriminación social en el mundo contemporáneo. Para ello, se acerca a los estudiantes a un fenómeno que está teniendo una notable repercusión social en Estados Unidos, donde se conoce como POLITICALLY CORRECT.

- MATERIAL: Un texto informativo (apéndice C).
- TRABAJO: Individual y por grupos.

Se suministra a los estudiantes un texto base⁹³ que explica sucintamente en qué consiste el fenómeno POLITICALLY CORRECT. A partir de ahí, se formulan diversas preguntas destinadas tanto a controlar el grado de comprensión del texto como a generar a partir de él un debate abierto entre toda la clase. Entre otras, podemos recoger las siguientes:

- ¿Qué pretenden los defensores del PC?
- ¿Dónde tiene más partidarios?
- ¿En qué consiste el afrocentrismo?
- ¿Crees que el PC tiene utilidad para solucionar los problemas de los grupos marginados?

Sólo cuando el debate haya concluido, se da paso a la actividad léxica propiamente dicha, que pretende, ante todo, poner a los estudiantes ante la necesidad de buscar sinónimos o paráfrasis. Para ello se forman en la clase grupos de tres o cuatro estudiantes y se pide a cada uno de ellos que busquen algunas palabras españolas (cinco, aproximadamente) que a su juicio resulten incorrectas desde el punto de vista del PC. Si el profesor lo considera oportuno, o lo solicitan los estudiantes, se señalarán previamente algunos ámbitos temáticos, especialmente favorables para la aparición de tales vocablos. Aquí reproducimos algunos de ellos, con un ejemplo de cada caso:

- El comportamiento y la libertad sexual (ejemplo: MARICA).
- Las diferencias étnicas y nacionales (ejemplo: MORO).

⁹³ Se trata de una versión adaptada y extractada de Gallego Díaz (1993). El artículo original no se suministra por su extensión.

- Las discapacidades físicas y psíquicas (ejemplo: COJO).

Una vez confeccionados todos los listados de palabras, se intercambian entre los grupos. Así, los estudiantes deben ahora buscar una forma alternativa y **POLÍTICAMENTE CORRECTA** a las palabras escritas por el grupo vecino. Los resultados se exponen finalmente en un papel para que estén a disposición de toda la clase.

4.5. La presente actividad se encuentra bastante relacionada con la anterior, y, de hecho, las incluyo dentro de una misma unidad didáctica. Sin embargo, ambas fueron confeccionadas de forma independiente. Esta última ha sido elaborada por María Dolores Pérez Ebrero (1993), quien, en una Memoria realizada bajo mi dirección, ha indagado meritoriamente en el acercamiento de 105 estudiantes de español a la cultura gitana a través de un enfoque por tareas.

La tarea final consiste en una visita al Centro Cultural Gitano de Granada, en donde los estudiantes tienen oportunidad de entrevistarse con los responsables del Centro e informarse sobre todo aquello que pueda ser de su interés en lo que concierne a la comunidad gitana de la ciudad. Esta actividad se concibe como una tarea capacitadora que ilustra a los estudiantes sobre las diferentes sensibilidades que entre los payos hay respecto de los gitanos. Si bien, se trata básicamente de una actividad de comprensión lectora, también tiene un indudable interés para el desarrollo de la competencia léxica, especialmente en un registro coloquial, dado el papel predominante que adquieren algunas palabras clave en el texto para alcanzar una comprensión lo más completa posible.

- MATERIAL: Opiniones acerca de los gitanos (apéndice D).
- TRABAJO: Individual (opcionalmente, por parejas).

Se distribuye el texto base, que presenta diversas manifestaciones recogidas en una encuesta realizada entre profesores y alumnos payos de enseñanza primaria que residen en zonas de importante presencia gitana (vid. Calvo Buezas, 1990). Se solicita, tras la lectura atenta del mismo, que los estudiantes distingan entre las opiniones que reflejan una actitud positiva hacia los gitanos y cuáles se muestran hostiles. Igualmente, se pide que intenten clasificarlas en función de los principales argumentos que utilizan los entrevistados para justificar su actitud. De acuerdo con el nivel, el profesor puede optar por dejar que cada estudiante establezca libremente su clasificación o bien puede ofrecer previamente algunos apartados orientativos. Así, cabe advertir de la referencia a determinados hechos en varias de las opiniones manifestadas en el texto. Entre otras, se advierten las siguientes:

- El aspecto exterior.
- Las costumbres y tradiciones.
- La delincuencia.
- El carácter y la forma de ser

4.6. El patrimonio artístico de Granada sirve de base para la última tarea que recojo aquí. Es práctica habitual, entre la oferta cultural del Centro de Lenguas Modernas, llevar a cabo distintas visitas guiadas a las principales zonas monumentales de la ciudad. De acuerdo con esto se ha diseñado una unidad didáctica que permite a los estudiantes participar

activamente en tales visitas, que se presentan como una tarea final, en la que son ellos quienes diseñan el itinerario y realizan la labor de guías turísticos. Los alumnos, por parejas o por pequeños grupos, se encargan de preparar una parte de la visita, en la que tendrán un especial protagonismo. En el presente ejemplo, he seleccionado una tarea capacitadora cuyo material lingüístico versa sobre el Monasterio de la Cartuja.

■ MATERIAL: Dos textos (apéndice E)

■ TRABAJO: Por parejas.

El material lingüístico está formado por dos textos extraídos de una guía turística de la Cartuja de Granada (en concreto, Jiménez, 1976). Uno describe la fachada y otro el claustro. Se da a cada miembro de la pareja uno de los textos, y, al mismo tiempo, algunas palabras del texto de su compañero. Éstas son palabras no habituales en la lengua estándar, dado que en su mayoría forman parte del vocabulario específico de la arquitectura. De ahí que, tanto para comprender los textos como para llevar a cabo posteriormente la tarea final, resulte preciso conocerlas y prestarles una especial atención. Estas palabras son:

■ TEXTO 1: Portada
Columnas jónicas
Mármol
Tableros
Parras

■ TEXTO 2: Claustro
Monasterio
Restauración
Tabiques
Arcos

Cada estudiante debe leer atentamente el texto y buscar, por cualquier medio a su disposición, el significado de las palabras que desconozca, pues sabe que su compañero va a preguntarle sobre alguna de ellas.

Una vez concluida la lectura individual de cada pasaje, uno de los alumnos lee en voz alta a su compañero el texto que le ha correspondido. El compañero estará atento al momento en que escuche en esa lectura alguna de las palabras que él tiene señaladas en su lista. Así, cuando el primer estudiante pronuncie en su lectura la palabra PORTADA, su pareja lo interrumpirá y preguntará por el significado de esa palabra. El primer estudiante, que sabe que le van a preguntar por el significado de algunas palabras, pero no sabe cuáles son concretamente, ha de responder con una definición o un sinónimo que resulten satisfactorios para su compañero. Una vez concluida esta operación con el primer texto, se lleva a cabo con el segundo, mediante el intercambio de papeles.

BIBLIOGRAFÍA

Agard, F.B. y Dunkel, H.B. (1948): *An Investigation on Second-Language Teaching*, Boston, Ginn

Alcántara, D.F. (1992): "La ansiedad en la adquisición de la L2: su expresión por medio de la escala FICAS", en Etxeberrra, F. y Arzamendi, J. (eds.): *Bilingüismo y adquisición de lenguas*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 109-119.

Breen, M. y Candlin, C. (1980): "The essentials of a communicative curriculum in language Teaching", en *Applied Linguistics*, 1 (2), pp. 89-112.

Brindley, G. (1989): "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en Johnson, R.K. (ed.): op. cit., pp. 63-78.

Calvo Buezas, T. (1990): *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*, Barcelona, Anthropos

Candlin, C.N. (1984): "Syllabus design as a critical process", en Brunfit, C.J. (ed.): *General English Syllabus Design*, Oxford Pergamon.

Candlin, C.N. (1990): "Hacia una enseñanza de lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, monográfico I, pp. 33-53.

Carter, R. (1987): *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*, Londres, Allen y Unwin.

Corder, S.P.: "Language teaching and learning: a social encounter", en Brown, H.C. et al. (eds.): *On TESOL '77*, Washington, TESOL, pp. 1-13.

Estaire, Sh, y Zanón, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, monográfico I (cito por la copia incluida el dossier del II Curso de Formación de Profesores de Español/LE, Barcelona, julio de 1991).

Estellas, J. (1971): *La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros*, Salamanca, Anaya.

Galisson, R. (1983): *Des mots pour communiquer*, París, CLE.

Gallego Díaz, S. (1993): "Lo que se debe decir", en *Babelia*, suplemento cultural del diario *El País*, Madrid, 13 de marzo, pp. 2 y 3.

Hernández, M.; Horrillo, P, y Picó, E. (1992): "Variables afectivas en la adquisición de la segunda lengua", en Etxeberrra, F. y Arzamendi, J. (eds): op. cit., pp. 305-314.

- (1972): *Hispanismos en el tagalo*, Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana.

Holec, H. (1980): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Holec, H. (1988): *Autonomy and selfdirected learning: present fields of application*, Estrasburgo, Consejo de Europa.

Hugues, J. P. (1968): *Linguistics and Language Teaching*, Nueva York, Random House.

Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools (1956): *La enseñanza de las lenguas modernas*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media, 1965.

Jiménez López J. (1976): *La Cartuja de Granada*, Granada.

Johnson, R.K. (1989) (ed.): *The Second language Curriculum*, Cambridge, CUP.

Kolb, D. y Fry, R. (1975): "Towards an applied theory of experimental learning", en Cooper, C. (ed.): *Theories of group processes*, Londres, Wiley.

- Martín Peris, E. (1988): "La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos", en *Cable*, núm. 1, pp. 16-21.
- McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*, Oxford, OUP.
- Medani, A. (1989): "Vocabulary learning strategies of "good" and "poor" learners", en Meara, P. (ed.): *Beyond Words*, Londres, CILT.
- Nunan, D. (1988a): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1988b): *Syllabus Design*, Hong Kong, OUP.
- Nunan, D. (1989a): *Designing Task for the Communicative Classroom*, Cambridge, CUP.
- Nunan, D. (1989b): "Hidden agendas the role of the learner in programme implementation", en Johnson, R.K.: op. cit., pp. 176-186.
- Pérez Ebrero, M^a D. (1993): *El componente cultural en el aula del E/L2*. Memoria para la obtención del "Máster en Enseñanza del español como lengua extranjera" defendida en la Universidad de Granada (inédita).
- Roche, A.J. (1972): *Estudio de las lenguas modernas*, Barcelona, Luis Miracle.
- Rosell, E. (1992): *Un ejemplo de enfoque por tareas: la elaboración de un periódico*, comunicación presentada a las II Jornadas sobre la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera Granada (actas en prensa).
- Slagter, P. (1979): *Un nivel umbral*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Slagter, P. (1988): "¿Qué palabras hay que enseñar?", en *Cable*, núm. 1, pp. 3-7.
- Stenhouse, L. (1981): *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata 1987.
- Tennant, M. (1988): *Aduldez y aprendizaje*, Barcelona, El Roure, 1991.
- "Tesis del Círculo lingüístico de Praga" (1929), en VV.AA.: *El Círculo de Praga*, Barcelona, Anagrama, 1980, pp. 30-63.
- Valdman, A. (1986) (ed.): *Trends in Language Teaching*, Nueva York McGrawHill.
- West, M. (1953): *A General Service List of English Words*, Londres, Longman.
- Widdowson, H. (1978): *Teaching Language as Communication*, Oxford, OUP.
- Widdowson, H. (1987): "Aspects of syllabus design", en Tickoo, M. (ed.): *Language Syllabuses: State of the Art*, Singapur, RELC.
- Zanón, J. (1989): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación conceptual (I)", en *Cable*, núm. 2 (cito por la copia recogida en un dossier del II Curso de Formación de Profesores de Español/LE; Barcelona, julio de 1991).

APÉNDICES

APÉNDICE A

BIOGRAFÍA

Cuna Barbero. Escuela. Libros. Tesis. Diploma.
Pobreza. Pleitos. Jueces. Las Cortes. Ruido.
Comités. Elecciones. Tribuna. Gloria. Olvido.
Viajes. El Bosque. Londres. París o Roma

Regreso. Novia. Enlace. Rorros. Dientes. Aroma.
Ilusión. Señoritas. La Sociedad. Marido.
Bailes. Celos. Pesares. Esclavitud. Gemido.
Nietos. Barbero. Escuela. Griego. Latín y Doma.

Vejez. Gota. Desvelos. Desilusión. Novenas.
Ceguera. Gripe. Vértigos. Callos. Penas.
Abandono. Esquiveces. El patatús. La fosa.

Llanto. Duelo. Discursos. Decreto. Paz. Sonrisa.
Risa. Chalets. Pianola. Paseos. Una misa.
Tumba. Silencio. Ortigas. Ausencia. Cruz mohosa.

Guillermo Valencia

APÉNDICE B

¿ES O NO ESPAÑOL?

ABIOI	SABÚN
HUWEGO	VIENTO
TILIFIZYUN	SIYÉNSIYÁ
KIPULA	SUMBLERO
GUERRA	TAMATIM
BOLTA	AMARILLO
LIBURU	PULISIYÁ
ZITÚN	UVA
FRUITATEGI	TRACTOR
BLASTIK	IPIRMÉ
GONBARATU	ELIZA
SEILU	BICICLETA
FIZYA	KOTSE
BIOLOGÍA	RADYUN

En la lista anterior hay palabras extranjeras equivalentes a las siguientes palabras españolas:

- *Física; tomate; jabón; radio; aceituna; plástico; televisión*
- *Policía; sombrero; armar; voltio; coche; fuego; ciencia*
- *Cebolla; libro; sello; iglesia; frutería; avión; comparar.*

APÉNDICE C

EUFEMISMOS

Desde hace unos años, los grupos minoritarios de Estados Unidos están empeñados en una batalla cultural de gran envergadura. Ecologistas, feministas, homosexuales y grupos raciales de todo tipo se han comprometido con el movimiento *Politically Correct* (o simplemente PC), que pretende suprimir de la cultura oficial, y por supuesto del lenguaje, todos los elementos que reflejan la dominación de las concepciones sociales tradicionales en Occidente y que humillan otras manifestaciones minoritarias. Consideran que la cultura oficial se ha construido a partir de la opresión de unos sobre otros: es una cultura blanca, masculina, explotadora del medio ambiente... Y esta opresión encuentra en ciertos usos del lenguaje no sólo su más claro reflejo, sino también un importante instrumento de pervivencia. De ahí el interés por establecer un férreo control del lenguaje, y eliminar toda palabra o expresión que posea connotaciones ofensivas hacia las mujeres, las minorías étnicas, las distintas opciones sexuales, los disminuidos psíquicos o físicos, e incluso hacia los animales o la naturaleza en general.

Hace poco se ha publicado un diccionario, escrito en clave de humor, pero con una sólida base documental, sobre lo que se puede o no se puede decir en Estados Unidos. Esto da idea de la magnitud del fenómeno PC, cuya influencia se siente ya en diversas instancias políticas y en los medios informativos. No resulta raro leer en diversas publicaciones norteamericanas (algunas tan prestigiosas como *Time* o *New York Times*) un gran número de palabras nuevas que sustituyen a los viejos términos "incorrectos". Asimismo, en algunos centros universitarios ya se distribuye entre los nuevos estudiantes un manual con las expresiones que deben evitarse por resultar ofensivas para determinados colectivos

Ciertamente, es en los centros de enseñanza media y en las universidades donde este movimiento ha adquirido un mayor vigor. Además, en estos ambientes se detectan otros factores que van más allá de lo puramente lingüístico. Así, algunos profesores e intelectuales admiten que durante siglos el estudio de la historia y de la literatura, entre otras materias, ha ignorado el protagonismo de los grupos sociales minoritarios, y ha ocultado ciertos datos a causa de los prejuicios de la época. Podríamos citar, entre otros, el hecho de que Alejandro Magno fuera homosexual y que los sonetos de amor de Shakespeare están dirigidos indudablemente a un hombre. No obstante, también se advierte el peligro que supondría convertir esos datos en lo esencial de las asignaturas, y en una fragmentación de las mismas en función únicamente de las características étnicas o sexuales de los estudiantes. En cualquier caso, lo que sí queda de manifiesto es que el fenómeno PC convive en las universidades norteamericanas con otro tipo de reivindicaciones que tienen una incidencia considerable en el currículo escolar. Especialmente importante en este sentido es el *afrocentrismo* defendido por muchos

estudiantes negros, que luchan para que los programas de estudios no giren sólo en torno a los conocimientos "occidentales", sino que tengan en cuenta, también, de modo primordial, la cultura y las tradiciones africanas, de las que ellos se sienten herederos.

Texto basado en *Gallego-Díaz* (1993).

Algunos ejemplos de palabras rechazadas, con sus equivalentes "correctos":

- *MINUSVÁLIDO*: Persona diferentemente capacitada.
- *DENTADURA POSTIZA*: Dentadura alternativa.
- *GORDO*: De distinto tamaño.
- *INDIO*: Americano nativo.
- *SUBNORMAL*: Especial, excepcional, de distinto desarrollo mental.
- *VIEJO*: Maduro, *SENIOR*, de larga vida.
- *MASCOTA*: Animal de compañía.
- *POBRE*: Económicamente explotado.
- *RECUPERACIÓN* (en enseñanza): Preparación adicional.
- *BLANCO* (aplicado a personas): Sin color, pobre en melanina.

APÉNDICE D

IMAGEN DE LOS GITANOS EN LA ESCUELA: OPINIONES DE ALUMNOS Y PROFESORES

Lee ahora estas opiniones de algunos alumnos e intenta separar las favorables de las desfavorables.

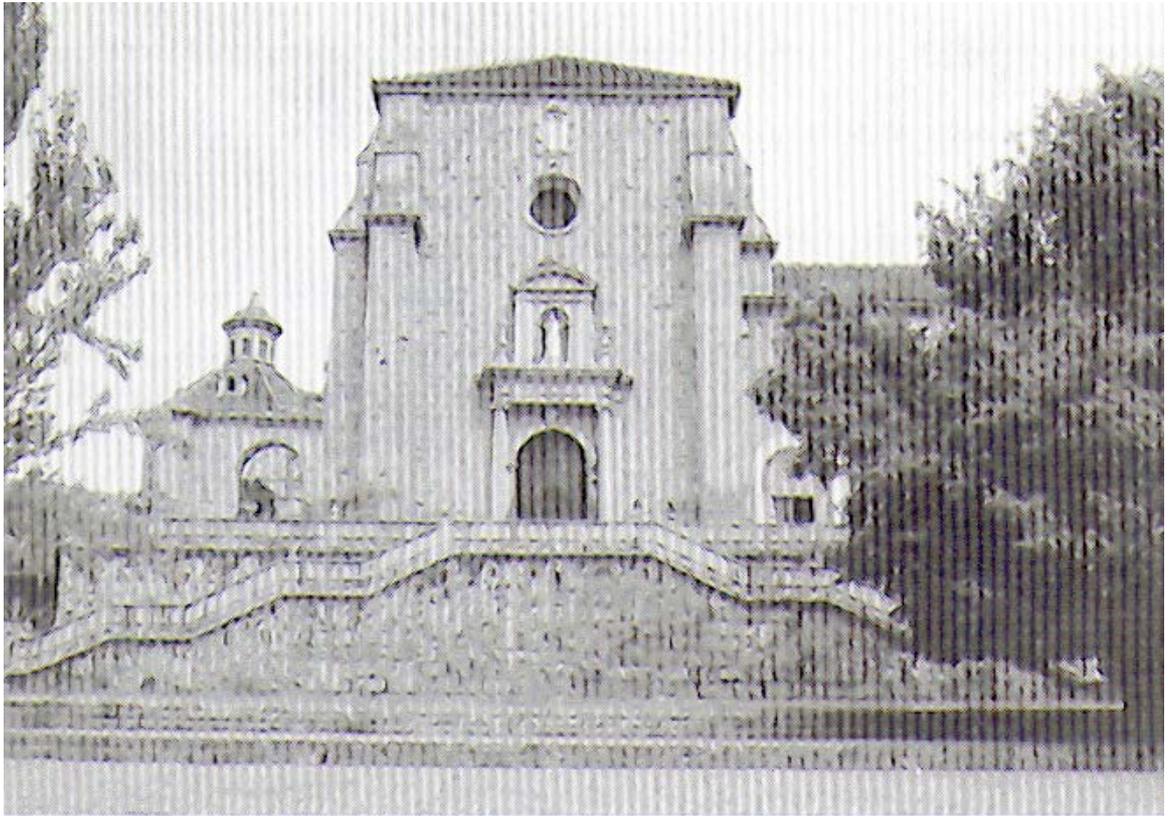
■ PREJUICIOS, ESTEREOTIPOS Y FOBIAS ANTIGITANAS.

Estereotipos sobre los gitanos.

■ VALORES, CÓDIGOS ÉTICOS Y ACTITUDES POSITIVAS HACIA LOS GITANOS.

- Son gandules, vagos, zánganos, flojos.
- Yo les pondría en barrios y pueblos aparte, sólo para ellos.
- Son nómadas, y no les gusta cultivar tierras.
- Son navajeros, malos, te rajan, violan y matan.
- Me encantan las fiestas, sus bodas, su cante y su baile.
- Son buenos amigos, nobles y agradecidos.
- Drogadictos, borrachos, delincuentes, ladrones.
- Las gitanas son guapas.
- Son inferiores. Dios los creó así.
- Son chabolistas, pobres, pero se gastan el dinero en tonterías.
- Ponen a pedir a los niños, en vez de llevarlos a la escuela.
- Me gusta su unión familiar, su autodefensa y solidaridad étnica, y el respeto a sus mayores.
- Son sucios, guarros, malolientes, mal vestidos.
- Se automarginan, se cierran, no quieren adaptarse.
- Los que quieren expulsar a los gitanos son unos racistas, malos, injustos, salvajes, crueles, bárbaros, burros, canallas, nazis, cerdos, cabrones...
- Apañan las bodas y no dan libertad a los chicos.
- Hacen hogueras, queman puertas y roban tuberías en las casas que les regalan.
- Son alegres, graciosos, simpáticos.
- No se lavan, pegan piojos y enfermedades.

APÉNDICE D



LA FACHADA

En la fachada del templo, la portada, de mármol gris, con grandes columnas jónicas, fue construida en 1794, por Joaquín Hermoso.

La estatua de San Bruno, en mármol blanco, que hay en ella es obra de Pedro Hermoso, hermano del anterior.

Se afirmó durante mucho tiempo que la gran puerta que da acceso a la Iglesia, ornamentada con numerosos clavos de bronce, había sido fabricada con tableros obtenidos de parras gigantes, detalle que recogían, como dato curioso, muy autorizadas Guías de la Ciudad al tratar este monumento.



EL CLAUSTRO

Actualmente, la entrada al Monasterio se verifica por el claustro, obra del siglo XVII.

En una reciente y acertadísima restauración ha sido devuelta a esta parte del Monasterio su primitiva belleza, eliminando los tabiques que durante mucho tiempo cerraron los arcos.

DIALECTOS, NIVELES, ESTILOS Y REGISTROS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

PONEENCIA PRESENTADA EN 1988 Y ACTUALIZADA PARA ESTA EDICIÓN

M. ROSA VILA PUJOL
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la necesidad de distinguir las diversas variedades o subsistemas lingüísticos existentes en cada lengua se ha puesto de manifiesto desde el momento en que el uso idiomático coloquial⁹⁴ se convierte en uno de los objetos de aprendizaje⁹⁵.

La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras se configura y desarrolla en relación de interdependencia con la lingüística teórica moderna⁹⁶. En ésta, desde los últimos decenios del siglo XX existe un interés creciente por llegar a conocer la forma más común de la realización del lenguaje -la lengua coloquial-. Para poder entender cómo la investigación lingüística se ha sentido atraída por este nuevo objeto de estudio es necesario repasar el largo trayecto de los diferentes métodos que han constituido el marco teórico de la lingüística de este siglo. El ESTRUCTURALISMO ha propuesto el estudio de la lengua como descripción del sistema de signos y funciones que se actualiza en una época determinada; este enfoque ha partido siempre de producciones escritas, sobre todo de nivel culto. La

⁹⁴ La espontaneidad es característica común para la mayor parte de autores que definen el uso coloquial: para una revisión de este concepto, véanse Lorenzo, E. (1977); Narbona Jiménez, A. (1988, pp. 85-95) y Payrató, Ll. (1990).

⁹⁵ Cf. Moirand, S. (1975, pp. 103-108).

⁹⁶ Cf. Girard, D. (1972, pp. 14-18).

GRAMÁTICA GENERATIVA, en sus primeras formulaciones, ha centrado su interés en la competencia lingüística y en la formulación de universales del lenguaje. La LINGÜÍSTICA TEXTUAL⁹⁷, con cierta influencia del funcionalismo de Praga y de presupuestos funcionalistas más recientes, intenta superar las limitaciones que se derivan de la consideración de la oración como unidad máxima significativa; parte del texto como unidad mínima comunicativa e integra los elementos contextuales en sus principios de análisis para el estudio de la competencia comunicativa. Más concretamente, tanto el análisis del discurso, como la teoría del enunciado y la pragmática son enfoques que intentan dar cuenta de la lengua en sus realizaciones como acto de naturaleza fundamentalmente comunicativa. También en los nuevos planteamientos derivados del intento de la gramática generativo-transformacional por superar la complejidad cuantitativa y cualitativa de las reglas transformacionales, a través de una CONCEPCIÓN MODULAR DE LA GRAMÁTICA⁹⁸, se incorpora el componente pragmático, como un módulo más que, junto al módulo gramatical y perceptivo, tiene que contribuir a dar explicación de cualquier lengua y, por lo tanto, de todo acto de habla.

Los avances metodológicos de la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se sostienen sobre dos de los principios que ha establecido la lingüística más reciente:

1. La lengua ya no puede ser considerada estrictamente como un sistema estructurado de unidades, reglas y restricciones; la lengua es, ante todo, un sistema de comunicación social, transmisión de conocimientos y soporte de una cultura⁹⁹. En la enseñanza de una lengua se acepta ya sin reticencias que el proceso docente debe tender fundamentalmente a satisfacer las necesidades de comunicación. Sin duda alguna, el diálogo cotidiano - entendido como la situación más compleja del lenguaje que entraña la totalidad de los factores paralingüísticos y extralingüísticos de la comunicación humana¹⁰⁰- constituye el medio más eficaz para que adquiera competencia comunicativa el que aprende una lengua extranjera.

2. *La lengua representada por la escritura ya no constituye el único objeto de estudio de la lingüística. Es la lengua oral -la propia de la conversación cotidiana-, la que -probablemente por la falta de atención a que había estado sometida, así como, y sobre todo, por ser la propia del uso espontáneo y cotidiano- está convirtiéndose en el centro de interés de algunos de los últimos enfoques metodológicos de la lingüística.* En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera hay que dar prioridad a la lengua coloquial a fin de dotar al que la aprende de suficiente competencia comunicativa; por supuesto debe conseguirse que el alumno adquiera el dominio de la lengua escrita¹⁰¹, código subsidiario de la lengua oral, con sus propias reglas y restricciones.

A pesar del tratamiento superficial de estos dos últimos puntos, el consenso amplio

⁹⁷ Bajo este título integramos muchas aportaciones heterogéneas que tienen en común no considerar la oración como unidad máxima del análisis semántico. Véase para un reciente repaso sobre esta cuestión Cuenca, M.J. (1992, pp. 93-131).

⁹⁸ Para el desarrollo de los inicios de esta nueva concepción, véase Newmeyer, F.J. (1980).

⁹⁹ Véase Cabré, M.T. (1990, pp. 121-122).

¹⁰⁰ Cf. Narbona Jiménez, A. (1988, nº 27).

¹⁰¹ Cf. Cassany, D. (1987).

existente sobre los mismos debe permitimos avanzar hacia el objeto de reflexión de este trabajo: dilucidar cuál es la modalidad de uso de una lengua más apropiada para que el extranjero que la aprenda logre alcanzar la máxima competencia comunicativa. Cuando una lengua es objeto de enseñanza a extranjeros se la considera como si se tratase de un objeto unitario; la lengua española, la francesa, la inglesa, o cualquier otra, en cuanto lenguas extranjeras, es decir como entidades idiomáticas, aparecen como realidades únicas, aptas para ser aprendidas en su globalidad por aquellos que pretenden aprenderlas. Nada más lejos de la realidad. Tanto la denominación como el concepto de lengua española responden al concepto de LENGUA HISTÓRICA acuñado por E. Coseriu¹⁰². Las lenguas históricas del mundo llegan a serlo por la "existencia de una lengua común (que sobresale) por encima de la variedad dialectal o, si no hay lengua común, por la conciencia de los hablantes de que sus diversos modos de hablar corresponden a una tradición única"¹⁰³. Y si por lengua "se entiende un sistema lingüístico completo y autosuficiente (realizable en la actividad de hablar)"¹⁰⁴, las lenguas históricas no pueden ser objeto de enseñanza. Tan sólo las variedades identificadas en una lengua histórica que puedan ser realizadas en actos de habla concretos -en un lugar, tiempo y situación específicos- podrán serlo.

Dilucidar cuál o cuáles son las variedades más adecuadas para la enseñanza de una lengua extranjera es tarea fundamental y prioritaria de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas¹⁰⁵. Circunscribimos esta reflexión a la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. La tarea no es baladí. No puede olvidarse el momento histórico en que vive la comunidad hispanohablante. La comunidad peninsular acaba de integrarse en el seno de la Comunidad Europea. La comunidad americana está alcanzando cotas insospechadas en los mercados económicos de producción. La demanda de progreso en la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera está probada. No partimos de la nada; una amplia tradición en las universidades, escuelas oficiales y, aun, en escuelas privadas nos precede. Nuestra tradición se ha mantenido abierta, prestando atención a los cambios sustanciales que se han producido en los últimos decenios en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Los frutos obtenidos están ahí: publicaciones de nuevos métodos, resultado en muchas ocasiones de la investigación lingüística o de la experimentación didáctica; creación de grupos de investigación relacionados directamente con esta materia; cursos de formación para postgraduados en algunas universidades; inclusión en los nuevos planes de estudio de la especialidad Filología Española de alguna asignatura específica relacionada con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera; y la sin duda ambiciosa empresa de la creación del Instituto Cervantes, uno de cuyos objetivos es velar por la enseñanza del español en el extranjero.

Determinar las variedades lingüísticas del español adecuadas a la enseñanza de la lengua española a extranjeros supone relacionar la naturaleza y características de cada variedad o subsistema con las características personales, situación, necesidades y objetivos de los que la aprenden.

Por el orden que sigue, vamos a establecer las variedades lingüísticas del español para su enseñanza a extranjeros, atendiendo a l) las determinadas por el establecimiento y desarrollo de la lengua en el espacio (variedades diatópicas o dialectos en sentido estricto);

¹⁰² Coseriu, E. (1981, pp. 56).

¹⁰³ Ibid., p. 7.

¹⁰⁴ Ibid., p. 10.

¹⁰⁵ Reflexiones sobre este tema las hallamos ya en Girard. D. (1972, p. 97).

2) aquellas que son resultado del uso de la lengua española por estratos o capas socioculturales (variedades diastráticas o sociolectos); 3) las que se producen como resultado de las diferentes actitudes que quiere mostrar el emisor ante sus interlocutores por razón de las circunstancias constantes del hablar -hablante, destinatario, situación de hablar, asunto del que se habla- (variedades diafásicas o estilos de lengua, o variedades contextuales); 4) las que se distinguen, atendiendo a que el español se use oralmente o en forma escrita (registros)¹⁰⁶.

I. VARIEDADES DIATÓPICAS

La selección de la variedad diatópica de una lengua que debe constituir el objeto de su enseñanza como lengua extranjera parece, en teoría, fácil de establecer; debería tratarse de elegir la variedad más extendida. Sin embargo, la realidad de las lenguas del mundo es muy compleja y los alumnos que están en el aula pueden tener motivaciones, necesidades y objetivos muy diferentes entre sí. No es posible generalizar para toda la enseñanza la adopción de un solo dialecto. Hay que descender a la realidad particular de cada lengua que se enseña y, además, tener presentes siempre a los destinatarios del aprendizaje.

Respecto de la descripción dialectal de la lengua española, a pesar de que sigue siendo válida su caracterización como complejo dialectal -en el sentido de que se trata de una lengua rica en dialectalismo, aunque pobre en dialectos-¹⁰⁷, es preciso incorporar los avances de la dialectología hispánica, que día a día va obteniendo datos más fiables. En la dialectología española se reconocen las profundas diferencias existentes entre el español que se usa en media España, la septentrional, y el de la otra media, la meridional. En la dialectología hispánica también son de común aceptación las profundas diferencias que median entre el español peninsular y el español americano, por más que éste mantenga con las hablas meridionales de la Península Ibérica mayor grado de parentesco que con el resto de las subvariedades dialectales¹⁰⁸ peninsulares. Establecidos estos principios, y de tener en cuenta la demografía de sendos ámbitos geográfico-dialectales -el peninsular y el atlántico-, habría que concluir que la variedad más utilizada de la lengua española es la del llamado español atlántico, por más que incluya un conjunto de subvariedades. Sin embargo, no es posible olvidar la distancia geográfica y las diferencias históricas, sociales, políticas y culturales que separan la Península del continente americano. España e Hispanoamérica son dos comunidades lingüísticas que, a pesar de tener lengua común, no comparten el modelo de lengua que se constituye en norma. Para los españoles -todos los españoles; incluidos los canarios, los andaluces, los murcianos y los extremeños- la variedad dialectal septentrional es la reconocida como modelo normativo, por encima de su propia modalidad de uso. Asimismo, para los hispanoamericanos -a pesar de las múltiples subvariedades existentes en el seno de esta comunidad lingüística- la modalidad que sienten como lengua común, con norma propia, tiene rasgos bien diferenciados de la variedad peninsular constituida en norma, por más que algunos de ellos sean compartidos con el uso en algunas subvariedades meridionales del español peninsular.

¹⁰⁶ Cf. Coseriu, E. (1981, pp. 12-32).

¹⁰⁷ Véase García de Diego, V. (1950).

¹⁰⁸ Para una revisión de las teorías que explican las relaciones filogenéticas entre el español americano y las hablas andaluzas, véase Moreno de Alba, J.G. (1988, pp. 24-41).

En la enseñanza del español como lengua extranjera hay que partir de la existencia de estas dos variedades geográficas, el español peninsular y el español atlántico. El criterio fundamental de adecuación en la elección de una de las dos debe basarse en el conocimiento del lugar donde los futuros hablantes de español vayan a utilizar esta lengua.

Es insoslayable la consideración de que estos dos dialectos identificados en la lengua española no dejan de ser dos conceptos abstractos que, por consiguiente, no se actualizan en su totalidad en ningún hablante. Cada una de estas dos variedades es el resultado de abstraer un conjunto de características propias de cada una de ellas, que permite oponerlas entre sí. Dado que los actos de habla no se ajustan en ningún caso a la totalidad de rasgos diferenciadores de cada dialecto, habría que plantear qué subvariedades diatópicas deberían elegirse para la enseñanza del español como lengua extranjera. La consideración se prolongaría *AD INFINITUM*; debería llegarse a establecer la variedad local elegida. Esto no es posible, ni aconsejable. Por razones prácticas hay que decidirse por una de las dos grandes variedades dialectales del español, la peninsular o la atlántica y, una vez hecha la elección, es preciso exponer el dialecto seleccionado prescindiendo de todos aquellos rasgos marcadores de diferencias respecto de la propia norma, por ser característicos de modalidades más restringidas. En otras palabras, el esfuerzo del alumno extranjero en su proceso de aprendizaje de la lengua española debe ser el mínimo, a favor del principio de máxima rentabilidad. En consecuencia, la enseñanza de subvariedades más restringidas sólo podrá realizarse en aquellos casos que lo requieran las necesidades específicas de los futuros hablantes.

Múltiples son los obstáculos que habrá que remover y muchas las consideraciones que habrá que hacer en el momento concreto de enseñar. Cuando se aprende el español en zonas donde predomina una subvariedad dialectal bien diferenciada respecto de la variedad elegida para la enseñanza, el profesor deberá establecer constantes comparaciones entre la variedad general que se propone -tanto en el aula como en el manual- y la subvariedad ambiental. Cuanto más bajo sea el nivel de aprendizaje del alumno más constante habrá de ser esta referencia al subdialecto ambiental; es preciso que el aprendiz no sienta la variedad de lengua que aprende como algo extraño tan pronto salga del aula. En estos casos, hay que proporcionar al alumno la competencia pasiva en la subvariedad dialectal ambiental, que le permita no sólo desenvolverse en situaciones de interacción, sino comprender e interpretar los enunciados que pueda percibir en aquellas situaciones en las que él no sea interlocutor activo. Capacitar a un extranjero para la competencia activa en una subvariedad dialectal no suele ser rentable en el proceso de aprendizaje; sobre todo cuando se trata de una modalidad muy marcada en diferencias respecto de la general, o de extensión de usuarios muy restringida, o porque el alumno mantiene con la misma un mero contacto accidental.

II. VARIEDADES DIASTRÁTICAS

La determinación de la variedad diastrática o sociolecto más adecuado a la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera es tarea compleja. El alumno extranjero debe adquirir competencia en un sociolecto apropiado¹⁰⁹ que le permita desenvolverse en el mayor número de situaciones comunicativas, sin que su uso le lleve a sentirse discriminado

¹⁰⁹ Sobre el concepto de propiedad, véase Hymes, D. H. (1972).

en ningún momento. Las múltiples variedades diastráticas de una lengua, que van del nivel más culto al más popular, son difícilmente aislables por cuanto que las diferencias existentes entre ellas se producen de modo gradual¹¹⁰. En la actualidad y debido al auge de la sociolingüística, los estudios sobre variación aplicados al español van ampliando los datos acerca de la caracterización sociolectal. Sin embargo, se trata de estudios parciales, casi siempre restringidos a fenómenos propios de un único nivel de la estructura de la lengua, verificados en zonas geográficas reducidas. Los estudios sobre variación fonética en zonas urbanas son los más abundantes.

Ya que los niveles menos cultos de una lengua los adquiere el nativo por el mero hecho de formar parte de su propia comunidad lingüística, no existen dudas acerca de que es el sociolecto culto el más adecuado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna¹¹¹.

A pesar que hasta hace pocas décadas regía el principio de que en la enseñanza, tanto de la lengua materna como de lenguas extranjeras, sólo debía proponerse el modelo de lengua culta, actualmente la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras ha roto con esta tradición. Cuando se trata de la enseñanza-aprendizaje de una lengua a un extranjero es preciso atender a las necesidades primarias de interacción lingüística que tiene el alumno. Éste, tan pronto sale del aula, se relaciona con hablantes diferentes que usan sociolectos distintos. De ello se desprende la necesidad de que el alumno adquiriera la máxima competencia sociolectal o, por lo menos, que pueda usar adecuadamente el sociolecto menos marcado de la comunidad.

En el ámbito de la enseñanza del español / lengua extranjera en España, disminuyen durante la segunda mitad del siglo XX las dificultades que comporta la elección inicial de una variedad sociolectal neutra. Diversos factores están incidiendo en la lengua española peninsular, haciéndola, en su conjunto y en una perspectiva diastrática, más uniforme, más homogénea. En otras palabras, en estas últimas décadas se ha alterado sustancialmente el panorama sociolectal existente. Desde la década de los sesenta, y de modo progresivo, va cediendo la distancia abismal que existía entre una elite culta minoritaria, con acceso a todos los sociolectos de la lengua, y el resto de población -inculta en su mayoría, si no analfabeta-, que poseía sólo un sociolecto que podía ser caracterizado estrictamente como popular, sin apenas poder distinguir grados cualitativos en el mismo. Los fenómenos de índole sociocultural, económica y política que han incidido sobre este proceso de cambio son múltiples. Destaquemos dos de los que, según nuestro parecer, más han favorecido tal evolución:

1. *La progresiva escolarización de la población.* Si bien es cierto que continúan manteniéndose diferencias significativas entre los distintos niveles lingüísticos de los múltiples estratos sociales, no es menos cierto que entre la población más joven de nuestra comunidad las diferencias de nivel son mucho menos acusadas. La población española de menos de treinta años ya ha tenido un proceso de escolarización que alcanza en muchas ocasiones la enseñanza secundaria; salvando las diferencias socioeconómicas y culturales del ámbito familiar y el diferente grado de calidad de las escuelas, el proceso de formación escolar cada vez es más uniforme. No cabe dudar de que la mayor proximidad en el nivel cultural de una población comporta mayor homogeneidad en el nivel lingüístico.

¹¹⁰ Cf. López Morales, H. (1984).

¹¹¹ *Ibid.*, p. 47.

2. *La omnipresencia de los medios de comunicación social en la vida cotidiana.* La constante acción de los medios de comunicación incide en la interacción lingüística como uno de los fenómenos más relevantes en este proceso de renivelación lingüística. Un cambio profundo se ha producido en la lengua que usan estos medios en los últimos lustros. Se ha sustituido una variedad de lengua bastante culta -usada por los pocos comunicadores que tenían el protagonismo exclusivo de los medios en sus comienzos- por otra mucho más próxima al uso coloquial cotidiano. La elección de un sociolecto menos culto que el que venía utilizándose se ha producido por diversas causas muy complejas (inmediatez de la información, premura en la elaboración de los enunciados, acceso del público a programas de radio y televisión, incorporación de textos escritos producidos por los mismos receptores de los medios escritos, elaboración de diálogos siguiendo las pautas del coloquio en el cine y en la novela, etc.). El resultado de la evolución del nivel lingüístico de los medios de comunicación, que progresivamente se aproxima al nivel medio de la población, se acentúa en un continuado proceso de retroalimentación que va desde los medios a la población y viceversa.

La variedad diastrática surgida como consecuencia de los dos factores que acabamos de analizar puede caracterizarse por no ser ni estrictamente culta ni totalmente popular. Se ha optado por una variedad del español que se usa normalmente en la ciudad -lengua urbana-, en el ámbito de la población que ya ha alcanzado un nivel sociocultural medio, al haber tenido acceso a la segunda enseñanza. Se trata de una variedad del español que, sin tender al cumplimiento de la norma académica, configura estructuras lingüísticas con cierto grado de complejidad sintáctica; y que posee el léxico suficiente para expresar toda clase de pensamientos y tratar todos los temas, tanto los de la vida cotidiana, como los que en cada momento van adquiriendo relevancia social.

Al reflexionar sobre este sociolecto que va imponiéndose sobre los demás, no pretendemos presentarlo como un sistema unitario, tan homogéneo que no permita distinguir en su seno subvariedades. Es evidente que las condiciones propias de cada acto de habla inciden en los interlocutores, modificando el sociolecto. Sin embargo, tal modificación no es resultado ya tanto de factores diastráticos o socioculturales como de factores contextuales, que examinaremos en el apartado siguiente.

Respecto de la enseñanza del español / lengua extranjera, es no sólo lícito sino recomendable incorporar este sociolecto, mayoritario entre la población urbana, joven y escolarizada, dado que se usa cotidianamente en la calle y en los medios de comunicación, y porque no tiene visos de ser accidental.

El reconocimiento de tal variedad diastrática, y su consiguiente incorporación a la enseñanza-aprendizaje del español / lengua extranjera, no debe llevar a prescindir de otros sociolectos indispensables para la adquisición de una competencia comunicativa próxima a la de los hablantes nativos. El que aprende el español como lengua extranjera es más competente lingüísticamente cuanto más son los niveles que domina. La progresión en el aprendizaje de la lengua respecto de los diferentes niveles de la misma deberá hacerse en consonancia con el grado de aprendizaje del alumno, sus necesidades y objetivos. Mientras el alumno no haya superado el nivel de subsistencia comunicativa, le bastará el acceso al sociolecto más difundido el de esta variedad diastrática de la lengua española más común. Cuando haya superado esta etapa, el acceso a niveles más cultos deberá ser facilitado al

extranjero de modo progresivo. Asimismo, y siempre por necesidades específicas que tenga el alumno, habrá de procederse también en ocasiones a posibilitarle competencia en otras variedades más populares.

III. VARIEDADES DIAFÁSICAS O CONTEXTUALES

Establecer las variedades dialectales y diastráticas adecuadas a la enseñanza del español como lengua extranjera entraña menos dificultades de las que comporta delimitar las variedades diafásicas. Éstas no son fáciles de acotar por cuanto que en su establecimiento intervienen numerosos factores que hay que tomar en consideración y que en la mayoría de ocasiones se imbrican entre sí. En cualquier acto de comunicación lingüística interviene el emisor, el destinatario, el tema del que se trata, la situación y la intención comunicativas¹¹². Todos estos factores se combinan entre sí, de modo que las diversas variedades diafásicas resultan difícilmente aislables a un estudioso del tema -y, por supuesto, al profesor de español / lengua extranjera-; pero debe poder llegar a reconocerlas. Algo más claramente delimitadas tendrá las variedades diatópicas y diastráticas realizables.

A la mayoría de hablantes nativos de cualquier lengua no le resulta fácil el paso de un estilo a otro; por lo menos, no lo hace de modo adecuado. Adquirir la competencia necesaria para que esto sea posible requiere un largo y complejo proceso de aprendizaje¹¹³; y, habitualmente, con poco éxito. A estas dificultades se añade, en el caso de los alumnos que nos ocupan, la de ser un estudiante extranjero; mayores todavía cuanto más bajo sea su nivel de aprendizaje.

El establecimiento del orden de prioridades respecto de las variedades diafásicas es uno de los principales objetivos de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Para llegar a determinar este orden de prioridades deben tomarse en consideración los factores que intervienen en todo acto comunicativo lingüístico, pero en esta ocasión teniendo en cuenta que el emisor-destinatario es un alumno extranjero que no tiene suficiente competencia comunicativa en español y que su objetivo fundamental es adquirirla.

1. Las circunstancias socioculturales del alumno, su nivel lingüístico -en su propia lengua, en la que aprende y en las que pueda conocer-, el grado de parentesco entre su propia lengua y el español, así como sus necesidades u objetivos.
2. Las características individuales y socioculturales de los potenciales hablantes-destinatarios nativos que puedan entrar en interacción verbal con el alumno de español / lengua extranjera.

¹¹² Véase Escandell, M.V. (1993, pp. 30-44).

¹¹³ En el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua española se ha velado muy poco para dotar a los alumnos de la competencia necesaria para acceder al estilo adecuado a cada contexto. La enseñanza de la lengua española ha estado orientada únicamente a explicar las reglas de la gramática. Por eso es posible suscribir "el saber gramatical, lejos de integrarse en el quehacer global de la enseñanza lingüística permanece fuertemente dissociado de su objetivo primordial, que no puede ser otro que contribuir al logro del mayor dominio posible de la expresión oral y escrita y a hacer que los estudiantes se enfrenten con el uso idiomático sin aislarlo de su contexto sociocultural y en cuanto instrumento de interacción social y de poder (en sentido amplio)..." (Narbona Jiménez, A. [1989, p. 214]).

3. El tipo de situación comunicativa que se establezca entre los interlocutores la relación entre ellos (de inmediatez en el conocimiento mutuo, amistosa, familiar, jerárquica, profesional, etc.); el grado de conocimiento compartido que tienen acerca del mundo; el mayor o menor grado de formalidad en la situación; y los distintos objetivos de los interlocutores, que propician diferentes actitudes.

4 Los diferentes temas, objeto de coloquio. Sobre todo los relacionados con la vida cotidiana, pero también aquéllos de interés general, que sean de actualidad o puedan llegar a serlo durante la etapa en la que el alumno esté aprendiendo el español.

5. La intención comunicativa del emisor. Los diferentes estilos lingüísticos determinan formas de expresión distintas, condicionadas por la intención comunicativa.

La combinación de todos estos factores contribuye a seleccionar la variedad diafásica más adecuada a cada momento y situación de interacción verbal. Adquirir la mayor cantidad posible de estilos dota de una adecuada competencia comunicativa; dicha adquisición debe producirse de modo gradual, en consonancia con cada uno de los factores previamente analizados.

En esta reflexión acerca de las variedades diafásicas que hay que tomar en consideración en la enseñanza del español como lengua extranjera se han dejado a un lado los estilos propios de grupos diferenciados (ya sea por razón de los interlocutores, tema, situación comunicativa, etc.); y ello porque sólo deben constituir objeto de la enseñanza del español a extranjeros cuando el objetivo fundamental del aprendizaje así lo requiera.

IV. REGISTROS LINGÜÍSTICOS

En la didáctica de las lenguas -tanto de la propia como de las lenguas extranjeras- la exclusiva enseñanza del registro escrito era fiel reflejo de los métodos lingüísticos que establecían la gramática de una lengua a partir de textos escritos. Como ya hemos señalado al inicio de este trabajo, al compás de la evolución de los nuevos enfoques metodológicos, el conocimiento del registro oral se incorpora en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera; el dominio del registro oral y el del escrito se constituyen en objetivo unitario en la didáctica de lenguas extranjeras, a fin de dotar al alumno de la máxima competencia comunicativa¹¹⁴. La diatriba acerca de si es el registro oral o el registro escrito el más adecuado en el aprendizaje de una lengua extranjera ya no es objeto de debate. El desarrollo de las destrezas hablar-entender y escribir-leer, propias de la lengua oral y escrita respectivamente, se constituye en la meta fundamental contemplada en los prólogos de todos los manuales que se ocupan de la enseñanza del español como lengua extranjera

Aunque la disyuntiva entre lengua oral y escrita ya no es objeto de debate, todavía es objeto de investigación precisar cuál de los dos registros -y a partir de qué variedades contextuales- debe ser prioritario y en qué niveles del aprendizaje hay que incorporar al otro. Sin haber llegado a soluciones definitivas, en la didáctica de lenguas extranjeras existe cierto acuerdo

¹¹⁴ Sobre este concepto en su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras véase Moirand, S. (1975, pp. 114 y ss.).

sobre los siguientes puntos:

1. El registro oral propio del coloquio es el primer objetivo en la enseñanza a alumnos que no tienen ninguna competencia en la lengua objeto de aprendizaje. La necesidad de adquirir el nivel mínimo para poder subsistir entre los hablantes de una comunidad lingüística diferente de la suya obliga a que sea así. Hay que ir venciendo múltiples dificultades en los manuales de los cursos iniciales, las muestras de lengua oral deben ser las apropiadas para lograr que el alumno sea capaz de desenvolverse en un medio lingüístico desconocido; la descripción lingüística de tales muestras ha de ser mínima, por cuanto que en esta primera etapa priva el aprendizaje implícito -adquisición- sobre el explícito -aprendizaje, en sentido estricto-¹¹⁵; en consecuencia, el criterio de la simplicidad gramatical -en los niveles morfológico, léxico y sintáctico- no debe ser pertinente en la selección de las primeras muestras con las que el alumno entra en contacto; y, finalmente, es imprescindible que las muestras de lengua oral se presenten, además, en soporte audiovisual, a fin de que no queden reflejadas exclusivamente a través del registro escrito, por la misma contradicción que ello entraña. Se trata, en definitiva, de lograr exponer muestras de lengua oral reales en situaciones que reproduzcan la realidad del modo más fiel posible.

La enseñanza del registro oral y la del registro escrito de una lengua requieren técnicas diferentes, porque, al ser diferentes tanto en su estructura como en su funcionamiento, también deben serlo sus estrategias de aprendizaje. La descripción y caracterización de la lengua del coloquio, al menos en lo que a la lengua española se refiere, está todavía en fase de desarrollo. No ocurre lo mismo respecto del registro escrito; la casi totalidad del saber gramatical acerca de la lengua española da explicación del sistema propio de este registro¹¹⁶.

La presencia relevante de la lengua coloquial en los modernos métodos que propone la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras¹¹⁷ ha estimulado a los lingüistas a su investigación. Todavía hoy, la ausencia de descripciones y explicaciones globales acerca del oral comporta graves dificultades en la enseñanza; la mayor de todas ellas es que en los métodos se continúan presentando muestras de lengua oral irreales, no auténticas, elaboradas¹¹⁸. Probablemente esto ocurra porque los autores de algunos manuales no se han desprendido todavía de su adhesión a aquellos enfoques en los que no rige como fundamental el objetivo de dotar al alumno extranjero de competencia comunicativa. Las consecuencias no son halagüeñas: el esfuerzo que un hablante extranjero derrocha en aprender una lengua de laboratorio va en contra de la ley del mínimo esfuerzo, de aplicación tan necesaria en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2. El aprendizaje del registro escrito es otro de los objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, hoy ya no el único. Habrá que revisar aquí su trascendencia. Capacitar a un extranjero para el dominio del registro escrito es, sin duda, una necesidad por cuanto que cada miembro de una comunidad lingüística, al acceder al dominio del registro escrito, complementa sus capacidades comunicativas. El registro escrito constituye un medio presente continuo en la vida cotidiana; sobre todo al final de esta centuria en que

¹¹⁵ Ibid., p. 42.

¹¹⁶ Cf. Vígara Tauste, A. M. (1984, p. 29).

¹¹⁷ Cf. Roulet, E. y otros (1985).

¹¹⁸ Para un análisis de las muestras de lengua presentes en los métodos de español como lengua extranjera, véanse Español, T.-Montolío, E. (1989 y 1991).

se ha ampliado la extensión de la escolarización.

La estructura y el funcionamiento de la lengua escrita, a pesar de compartir algunas formas y funciones con el registro oral, difiere de éste¹¹⁹. Acceder al dominio del registro escrito, por cuanto suele estar regulado por una norma explicitada, contribuye a obtener competencia en los niveles más cultos de una lengua. La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera respecto del registro escrito debe hacer hincapié en las reglas gramaticales -tanto las que explican el componente estructural, como las interpretativas-, en las reglas discursivas y además en la norma. De este modo, progresar en la adquisición de la competencia en el registro escrito de una lengua supone también ampliar la capacidad comunicativa respecto de los sociolectos de la misma.

La regulación normativa de la lengua española es activa respecto del léxico y la ortografía. No tanto respecto del nivel gramatical. Los diccionarios académicos regulan el léxico. La norma ortográfica ha adquirido estabilidad. Sin embargo, la ausencia de una gramática normativa -de 1931 es la última editada- sólo queda paliada con una descripción gramatical formulada en el *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española* (1973), que hace muchas concesiones al uso y a las variedades dialectales, aunque no de modo completo.

En la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, en su registro escrito, es preciso incorporar la descripción de la norma, en tanto exista. En aquellos casos en que hay ausencia de regulación ante fenómenos de variación es preciso conjugar el conocimiento referido a las diversas variedades identificadas en la lengua española, sobre las que acabamos de reflexionar, y aplicar los criterios de extensión y adecuación que cada fenómeno requiera.

CONCLUSIÓN

Seleccionar el español adecuado en la enseñanza de esta lengua a extranjeros sólo es posible si, además de tener en cuenta las características propias y contextuales del alumno que se somete a este proceso, sabemos distinguir la multitud de variedades que -por razones geográficas, socioculturales y contextuales- se producen a través del uso. Tan sólo sabiendo conjugar las variables que determinan las variedades existentes en la lengua y conociendo éstas en profundidad, podrá capacitarse al extranjero en el uso de las mismas; ello comporta que pueda llegar a poseer una competencia paralela a la del nativo.

¹¹⁹ El nivel mejor diferenciado es el sintáctico. Como en diversas ocasiones ha subrayado A. Narbona, la sintaxis del coloquio tiene su propia andadura y no puede ser descrita en los términos de la sintaxis que describe la lengua escrita. Para el estudio de la sintaxis de la lengua coloquial no basta partir del enunciado, sino que hay que tomar en consideración el conjunto de factores que supone el acto de enunciación (cf. Narbona. A. [1986]).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabré, M.T. (1990): "Ensenyar llengua, ensenyar gramàtica, ensenyar lingüística", en *Jornadas de filologia. Homenaje a Francisco Marsá*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Cassany, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'apren a escriure*, Barcelona Ampúries
- Coseriu, E. (1981): "Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' 'estilo de lengua" y el sentido propio de la dialectología", *LEA*, III, I, pp. 132.
- Cuenca, M.J. (1993): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- Escandell, M.V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- Español, T. - Montolio, E. (1989): "Análisis de las variantes lingüísticas en los métodos de español L2", en *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística aplicada. Adquisición de lenguas. Teorías y aplicaciones*. Santander, AESLA.
- (1991): "El español en los libros de español", *Cable*, 6.
- García de Diego, V. (1950): "El castellano como complejo dialectal y sus dialectalismos internos", *RFE*, XXXIV, pp. 107-124.
- Girard, D. (1972): *Linguistique appliquée et didactique des langues*, París, A. Colin-Longman.
- Hymes, D.H. (1972): "On communicative competence", en Pride, J.B. y Colmes, J., *Sociolinguistics*, Londres, Penguin, pp. 269-293.
- López Morales, H. (1984): *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- Lorenzo, E. (1977): "Consideraciones sobre la lengua coloquial (Constantes y variables)", en R. Lapesa (Coord.): *Comunicación y lenguaje*, Madrid, Anthropos, pp. 161-180.
- Moirand, S. (1975): "Analyse de textes écrits et apprentissage grammatical", *Études de linguistique appliquée*, 25, pp. 101-125.
- Moreno de Alba, J.G. (1988): *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Narbona Jiménez, A. (1986): "Problemas de sintaxis coloquial andaluza", *REL*, 16, 2, pp. 229-275 (publicado también en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989, pp. 171-203).
- Narbona Jiménez, A. (1988): "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", *LEA*, 10, 1, pp. 81-106 (publicado también en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989, pp. 149-169).
- Narbona Jiménez, A. (1989): "Lingüística y enseñanza gramatical", en *Philologica. Homenaje a A. Llorente*, Universidad de Salamanca (publicado también en *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989, pp. 213-220).
- Newmeyer, F.J. (1980): *Linguistic Theory in America. The first Quarter-Century of Transformational Generative Grammar*, New York, Academic Press; cito por la traducción española de González Higuera, J.J.; Martínez Jiménez, J.A.; y Muñoz Marquina, F. (1982): *El primer cuarto de siglo de la gramática generativo-transformatoria*, Madrid, Alianza Editorial.
- Payrató, Ll. (1990): *Català col.loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, Universidad de Valencia.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid Espasa-Calpe
- Roulet, E. y otros (1985): "Actes de langage et structures de la conversation", en *Études de Linguistique Appliquée*, 44.
- Vigara Tauste, A.M. (1984): *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.