

# INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN CONTEXTOS DE MIGRACIÓN Y ACOGIDA A PERSONAS REFUGIADAS

## Unidad 2 | Aspectos Teóricos

### El objeto de enseñanza I: la lengua y la cultura



Bienvenidas y bienvenidos a la primera parte de esta Unidad 2, dedicada a explorar los elementos de una lengua y su relación con la cultura o prácticas culturales a las que pueden ir asociadas las diferentes variedades de esa lengua. Vamos a conocer las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MCER), así como sus limitaciones y las valoraciones que el propio Consejo ha publicado recientemente sobre sus actuaciones. ¿Qué consideran ustedes que es ser hablante competente en una o varias lenguas? Les saludo en esta ocasión desde un teléfono de la *Elektriska Telegraf-Werket* en Estocolmo.

Isabel García desde un teléfono en Estocolmo, Suecia

### 1. Enseñar lengua y enseñar cultura

La enseñanza del español a personas inmigrantes y refugiadas, como cualquier proceso didáctico, está determinada por el tipo de interacción que se establece entre el *sujeto que aprende (inmigrante)*, el *adulto docente* y la *lengua objeto de estudio (el español)*. En el primer actividad hemos explicado que, como todo adulto, el voluntario o docente se ha desarrollado en un entorno, con unas características, principios y valores culturales que guían su comportamiento diario en su comunidad de origen. Esos comportamientos se manifiestan, entre otras formas, a través del uso de una(s) lengua(s) y sus variedades y presuponen, a su vez, valores y actitudes hacia la(s) misma(s). Pero cuando el voluntario o docente entran en contacto con otras personas de otras culturas, han de mostrar todos estos elementos de manera explícita y deben decidir qué parcelas de lengua y cultura quieren mostrar y cómo quieren mostrarla.

Esas decisiones pueden provocar una tensión en el aula, que tendrá diferentes tipos de respuesta a nivel personal. También hemos visto que la clave de una aproximación con éxito a la L2 puede residir en el grado de confianza que generemos en el aula a

partir de la selección de temas adecuados, de actividades atractivas para cada grupo y de planificaciones de aula lo suficientemente flexibles para poder ser adaptadas a cada contexto y situación. Sin embargo, no podemos olvidar que, de una manera u otra, en las clases de apoyo y aproximación a una L2 tenemos que hacer explícitos los elementos de una lengua y cómo la usan sus los hablantes en diversos ámbitos de la sociedad de acogida.

### 1.1. Los diferentes tipos de contenidos en el aula de L2

En general, se considera que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida esta como la capacidad para comprender y producir diferentes tipos de enunciados en diferentes tipos de contextos, adecuados a una finalidad comunicativa. Este objetivo es el que condiciona la organización y selección de contenidos.

El Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas (MCER), al describir la competencia comunicativa (con sus cuatro destrezas: comprensión y expresión oral y escrita), integra en ella las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática que se asocian, además, al desarrollo de competencias interculturales.

Entre las competencias generales, el MCER describe cuatro saberes fundamentales: *el saber general* (conocimiento declarativo), *el saber hacer* (destrezas y habilidades), *el saber ser* (competencia existencial) y *el saber aprender*.

Puedes consultar la página oficial del Marco Común (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR) o bien directamente la traducción del documento sobre competencias y evaluación en la página del Instituto Cervantes:

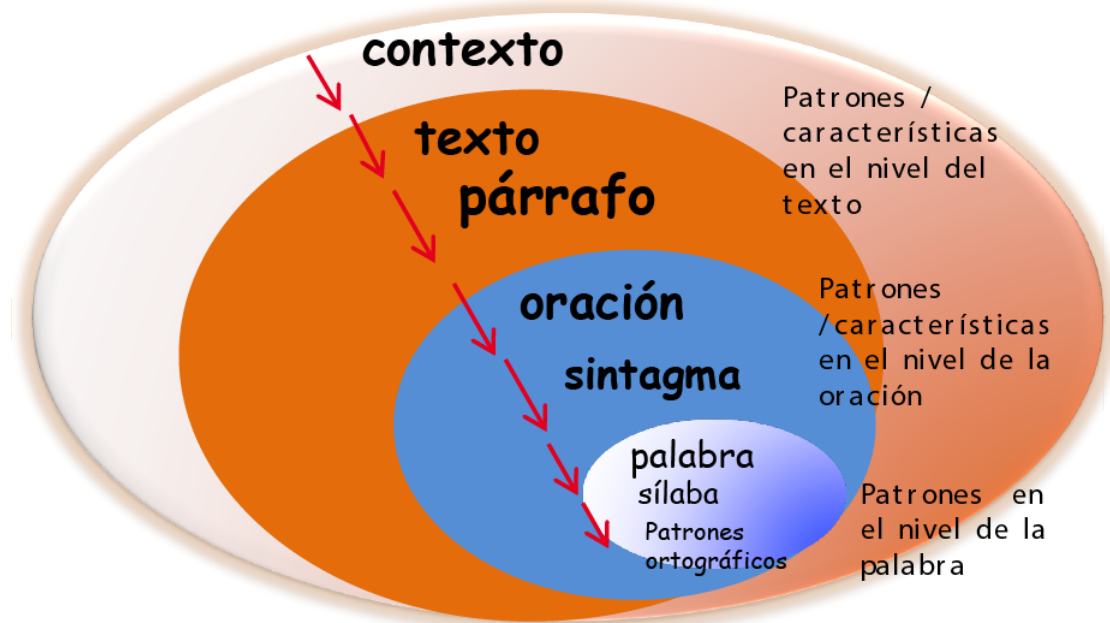
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Propuesta de objetivos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas basado en competencias, según el MCER (a partir del MCER 2002: 133).

M C E R	<b>COMPETENCIAS GENERALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Saber</li> <li>🕒 Saber hacer</li> <li>🕒 Saber ser</li> <li>🕒 Saber aprender</li> </ul>				
	<b>COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b>	<table border="1"> <tr> <td><b>Competencias de lengua</b></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Lingüística</li> <li>🕒 Sociolingüística</li> <li>🕒 Pragmática</li> </ul> </td> </tr> <tr> <td><b>Actividades comunicativas</b></td> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Comprensión oral</li> <li>🕒 Expresión oral</li> <li>🕒 Comprensión lectora</li> <li>🕒 Expresión escrita</li> <li>🕒 Comunicación no verbal</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>Competencias de lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Lingüística</li> <li>🕒 Sociolingüística</li> <li>🕒 Pragmática</li> </ul>	<b>Actividades comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Comprensión oral</li> <li>🕒 Expresión oral</li> <li>🕒 Comprensión lectora</li> <li>🕒 Expresión escrita</li> <li>🕒 Comunicación no verbal</li> </ul>
	<b>Competencias de lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Lingüística</li> <li>🕒 Sociolingüística</li> <li>🕒 Pragmática</li> </ul>				
<b>Actividades comunicativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Comprensión oral</li> <li>🕒 Expresión oral</li> <li>🕒 Comprensión lectora</li> <li>🕒 Expresión escrita</li> <li>🕒 Comunicación no verbal</li> </ul>					

Teniendo en cuenta los diferentes contenidos propuestos por el MCER, podríamos llegar a reconocer fácilmente cuáles son las unidades sobre las que se organiza cualquier lengua y que se articulan alrededor de dos ejes que tienen que ver con su forma (sonidos, léxico-gramática, textos) y su uso (discurso y pragmática). El esquema propuesto por Rose (2005, en García Parejo 2016) refleja muy bien cuáles son todos los niveles de actuación en los que podemos incidir desde una clase de lengua, tanto en la modalidad oral como en la escrita.

## Modelo funcional del lenguaje en contexto



Rose, 2005

¿Cómo organizamos la progresión del aprendizaje de una lengua para asegurar un desarrollo en todos los niveles? ¿Cómo evaluamos esa progresión? Como se señala en la página web del Consejo, *El Marco Común de Referencia* es un documento que describe el dominio de la lengua extranjera en escalas de competencias, distribuidas en seis niveles: A1 y A2, B1 y B2, C1 y C2. Cada una de esas escalas van acompañadas de un análisis detallado de contextos, temas, tareas y propósitos comunicativos. Una descripción tan detallada hace posible, según el propio Consejo:

- establecer objetivos de aprendizaje y enseñanza
- revisar el currículo (cada lengua puede organizarse el suyo, véase Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm))
- diseñar materiales de enseñanza y
- proporcionar una base común para reconocer las certificaciones lingüísticas, facilitando así la movilidad educativa y profesional.

Sin embargo, desde su publicación, se han realizado numerosas investigaciones y encuentros docentes. También, la sociedad en Europa, como comentamos en la Actividad 1, ha cambiado mucho debido a la globalización y a los movimientos migratorios. En un afán de renovación constante, en septiembre de 2017 el Consejo ha publicado varios documentos, entre ellos uno que añade cuatro nuevos tipos de descriptores a las escalas de evaluación. Es el 'compañero del Marco de Referencia' (*Companion volume with new descriptors*). Se reconoce, por ejemplo, que algunos niveles de competencia, como los relativos a las experiencias culturales e interculturales pueden no ser graduados "may not be scalable, or scaling is not important".

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>

Además, como vimos en la unidad anterior, el Consejo de Europa siente que el MCER no es un proyecto cerrado para dar soluciones únicamente a la enseñanza de las lenguas extranjeras mayoritarias y en situaciones mayoritariamente formales. Con proyectos como LIAM (*Linguistic Integration of Adult Migrants*, <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>), se intenta interpretar y adaptar el esquema descriptivo y los niveles de competencia.

## 1.2. Lengua y cultura: la propuesta sociocultural del Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

Vemos, pues, que en el espíritu del Consejo de Europa, está atender las necesidades de un continente diverso y romper las barreras y prejuicios derivados de esa diversidad, además de atender las demandas económicas del continente. El Consejo apuesta por el desarrollo de una *competencia plurilingüe y pluricultural*, entendida como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una *relación intercultural* en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Así, en la propuesta del MCER (2002: 20) en los conocimientos declarativos se incluye un conocimiento explícito sobre la cultura de los países cuya lengua se aprende, así como el estudio de la relación entre la cultura propia y la del país meta. Eso se traduce en habilidades prácticas como la capacidad para entrar en contacto con otras personas utilizando diferentes estrategias, pero también conociendo las rutinas y prácticas culturales que se utilizan en diferentes ámbitos sociales. Todos estos contenidos o tipos de conocimientos son los que conforman la denominada competencia comunicativa intercultural caracterizada por incluir tres dimensiones: *conocimientos, habilidades y actitudes*.

Competencias generales y relación con competencias interculturales según la propuesta del MCER (2002: 96 y ss) Fuente García Parejo (2017).

<b>Conocimiento declarativo (saber)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Conocimiento del mundo (lugares, instituciones; entidades)</li> <li>🕒 Conocimiento sociocultural (valores, comportamientos...)</li> <li>🕒 Consciencia intercultural (relación cultura del yo- del otro)</li> </ul>
<b>Destrezas y habilidades (saber hacer)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Prácticas</li> <li>🕒 Sociales (convenciones)                      🕒 Profesionales</li> <li>🕒 De la vida (rutinas)                              🕒 De ocio (juegos, artes...)</li> <li>🕒 Interculturales</li> <li>🕒 Relacionar cultura 1 y cultura 2</li> <li>🕒 Utilizar variedad de estrategias para entrar en contacto</li> <li>🕒 Capacidad para abordar malentendidos</li> <li>🕒 Capacidad para superar estereotipos</li> </ul>
<b>Competencia existencial (saber ser)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Actitudes                      🕒 Motivaciones                      🕒 Valores</li> <li>🕒 Creencias                      🕒 Estilos cognitivos                      🕒 Personalidad</li> </ul>
<b>Capacidad de aprender (saber aprender)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>🕒 Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación</li> <li>🕒 Reflexión sobre el sistema fonético</li> <li>🕒 Destrezas de estudio</li> <li>🕒 Destrezas heurísticas</li> </ul>

Se entendería que es posible desarrollar una *conciencia intercultural* a partir de conocimientos objetivos, es decir, al aprender una lengua, se desarrollaría una competencia intercultural. Sin embargo, como veremos en el siguiente bloque, este modelo está cuestionado desde paradigmas ecológicos que apuestan por tener en cuenta la dimensión individual y dialógica del contacto entre las personas de diferentes culturas que se comunican.

¿Serías capaz de reconocer los diferentes niveles de una lengua en los que estás operando cuando intentas encontrar el significado del mensaje de carteles y señales? El punto de partida es que todos sabemos leer en alguna lengua. En el documento que podrás descargar desde la plataforma on-line destinado a la **Actividad 1** de esta unidad, aparecen fotografías de carteles o señales de diferentes países. Con cada una de ellas te invitamos a que:

1. Intentes leer en voz alta los mensajes escritos que aparecen
2. Intentes interpretar el significado del mensaje que aparece/ contiene el cartel o la señal de manera global.
  - ¿Qué crees que quiere decir?
  - ¿Dónde se podría encontrar esa señal o cartel? ¿En qué basas tu respuesta?

¿Difieren tus respuestas de las soluciones sugeridas? Puedes comparar tus respuestas con las que te ofrecemos en el pdf de 'Comentarios a las actividades' y hacernos llegar tus propios comentarios a través del foro.

### 1.3. Modelos procesuales y modelos ecológicos

Las propuestas derivadas del MCER para abordar el desarrollo de las competencias (lingüísticas) interculturales inciden en la dimensión de los conocimientos (conceptos y procedimientos) y en cierta reflexión cognitiva (actitudes), pero no tanto en los procesos de la comunicación intercultural.

En el marco de los modelos procesuales, autores como Deardoff y Deardoff proponen una herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural denominada OSEE, que correspondería a las siglas de las palabras inglesas *Observe, State, Explore y Evaluate* (Deardoff 2011: 44), y que nosotros traducimos como OVEE: *Observar, Verbalizar, Explorar y Evaluar* (García Parejo 2017). El programa OSEE comenzaría con la observación (y escucha) y la toma de conciencia de lo que realmente está ocurriendo en el encuentro intercultural. Eso supone no solo atender a lo que pasa alrededor del otro, sino a lo que está ocurriendo en uno mismo. El segundo paso requiere verbalizar, de la manera más objetiva posible, lo que sucede, libre de prejuicios culturales. El tercer paso estaría dirigido a la exploración de diferentes explicaciones acerca de lo que se haya observado, y esto podría incluir la necesidad de recurrir a conocimientos culturales. Finalmente, el último paso debería permitir analizar y evaluar cuál de las explicaciones manifiestas es la que mejor se ajusta a la situación comunicativa dada.

Vemos pues, que tanto el modelo del MCER como los modelos procesuales, coinciden en señalar que es necesario desarrollar una serie de competencias personales para ir al encuentro del otro, por lo que esas competencias deben formar parte del perfil del voluntario y del docente que apoya la enseñanza de una L2. Por eso, algunos autores han señalado que no es posible orientar la didáctica de la lengua-cultura desde un paradigma basado solo en conocimientos (paradigma sociocultural del MCER) o solo en actitudes (paradigma intercultural). La relación de los seres humanos con las lenguas y las culturas es mucho más compleja, por lo que sería necesario integrar ambos paradigmas. Esto se puede conseguir desde un modelo que tenga en cuenta al aprendiz como interlocutor complejo, con una historia lingüística y cultural, dentro de un *paradigma ecológico* en el que la consideración de que los individuos poseen 'fragmentos de culturas' no es incompatible con el de la idealización que subyace a la idea de homogeneización de las lenguas y de las culturas, y que predomina en las prácticas de enseñanza en una clase de lenguas (Ambadiang y García Parejo 2006:81).

Quizás, un primer paso sería apostar por una formación docente y del voluntariado que incluyese actividades tales como visitas, intercambios, contactos con compañeros en el exterior y periodos de trabajo en espacios variados donde la lengua de estudio, en este caso, el español, sea hablada. Cierta formación explícita en métodos de observación y reflexión en diferentes contextos socioculturales sería de gran ayuda. Pero entendemos que no solo es necesario conocer y reflexionar sobre cómo usan 'los otros' la lengua, sino que, a través de estas experiencias, el objetivo es ser capaz de intercomunicar creando un tercer espacio donde sea posible cierto hibridismo.

¿Cómo reaccionamos los docentes de español L2 a la variación existente y a la que se produce constantemente en el aula? ¿Cómo valorarías tu competencia (lingüística) intercultural?

Siguiendo el modelo procesual de Deadorf, adaptado en García Parejo (2017) te proponemos la siguiente actividad para promover la reflexión y desarrollar las actitudes que se podrían requerir al docente y hablante intercultural de español (**Actividad 2**). Son una serie de preguntas en torno a tu forma de actuar en un aula multicultural. Puedes comentar tus respuestas en el foro.

En la segunda parte de esta unidad, exploramos la didáctica de la comunicación oral.

## 2. Comunicación oral

### 2.1. Competencia lingüística y comunicativa

La concepción de la lengua que tenemos a principios del siglo XXI difiere mucho de la que tuvimos en gran parte del siglo XX. A partir de los años 60 y gracias a las aportaciones de varias disciplinas (filosofía del lenguaje, sociolingüística, lingüística aplicada y la lingüística del texto) se ha desarrollado una visión de la lengua funcionalista y comunicativa. Es decir, lo que importa es *saber hacer cosas con la lengua en lugar de saber solo cosas sobre la lengua*.

Es necesario tener en cuenta las aportaciones, por tanto, de las disciplinas mencionadas en la configuración de conceptos claves para la enseñanza de la lengua(s) como la *competencia lingüística* (Chomsky, 1965) y, después, la *competencia comunicativa* y *competencia pragmática*. El primer concepto se enmarca en el contexto de la gramática generativa-transformacional de Chomsky (1957): *la competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos*. Esta competencia lingüística engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, es decir, el conjunto de la gramática.

El concepto de **competencia comunicativa**, por otra parte, fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1972) para explicar que se necesitan otros tipos de conocimientos además de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad: “cuándo saber hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma”. Es decir, enunciados no solo gramaticalmente correctos, sino también socialmente apropiados.

Finalmente, la pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todos los conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. Analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos: las situaciones, propósitos, necesidades, roles de los interlocutores, presuposiciones, etc. La competencia pragmática es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal.

En este punto, debemos preguntarnos cuál es la relación de la competencia lingüística con la didáctica de las lenguas. La competencia lingüística se relaciona con el conocimiento de la lengua y la comunicativa con el uso. La enseñanza de la gramática antes era el principal objetivo; sin embargo, en la actualidad lo que se pretende es que el alumno aprenda a comunicarse mejor con la lengua.

## 2.2. Diferencias entre lengua oral y escrita

Las diferencias entre lengua oral y lengua escrita han sido objeto de numerosos estudios. Por una parte, se encuentra la cuestión de la relación entre ambos códigos lingüísticos: si el oral es antes que el escrito, si uno depende del otro o si se trata de dos estilos de lengua diferentes. Estas diferencias tienen claras implicaciones didácticas. En la actualidad, por ejemplo, y debido al desarrollo a partir de los años 80 de los enfoques o métodos comunicativos, tiende a privilegiarse en el aula las actividades de la lengua relacionadas con la oralidad (expresión e interacción oral) en lugar de aquellas relacionadas con la escritura y la lectura.

Señalamos a continuación, a modo de esquema, las diferencias fundamentales entre una y otra modalidad.

MODALIDAD ORAL	MODALIDAD ESCRITA
1. Canal auditivo. Comprende el texto a través del oído.	1. Canal visual. El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo.
2. Percibe sucesivamente.	2. Percibe simultáneamente. Implica estrategias de comprensión distintas.
3. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar, pero no borrar lo que se ha dicho.	3. Comunicación elaborada, el emisor puede reelaborar, corregir. El lector puede elegir cuándo leer.
4. C. inmediata en el tiempo y en el espacio.	4. Comunicación diferida.
5. C. efímera, los sonidos son percibidos en el periodo en el que duran en el aire.	5. C. duradera. Las letras se graban en un soporte estable.
6. Usa mucho los códigos no verbales: fisonomía, movimiento, paralenguaje, etc. Los elementos no verbales constituyen el 65% de la comunicación.	6. Apenas los utiliza: disposición del texto, la textura soporte, etc.
7. Hay interacción durante la emisión del texto.	7. No existe interacción durante la composición.
8. El código oral se apoya en códigos no verbales, deixis, etc.	8. El canal escrito es autónomo del contexto.

## 2.3. Comprensión auditiva y comprensión audiovisual

La comprensión auditiva es una de las ocho actividades de la lengua según el Marco. Estaba considerada en el pasado como una de las cien de las destrezas, por la poca atención que recibía en las clases de lenguas extranjeras, aunque eso por fortuna ha cambiado. Vivimos en un mundo en el que cada vez tenemos más acceso a formas de comunicación multimodales, en el que las claras líneas de separación entre géneros de transmisión escrita y oral se difuminan, y la disponibilidad de material audiovisual crece exponencialmente.

- 🕒 Comprensión auditiva= la destreza lingüística que entra en juego para interpretar el discurso oral.
- 🕒 Comprensión audiovisual= el proceso de comprensión simultánea de información auditiva y visual (conversaciones cara a cara, vídeos, etc.).

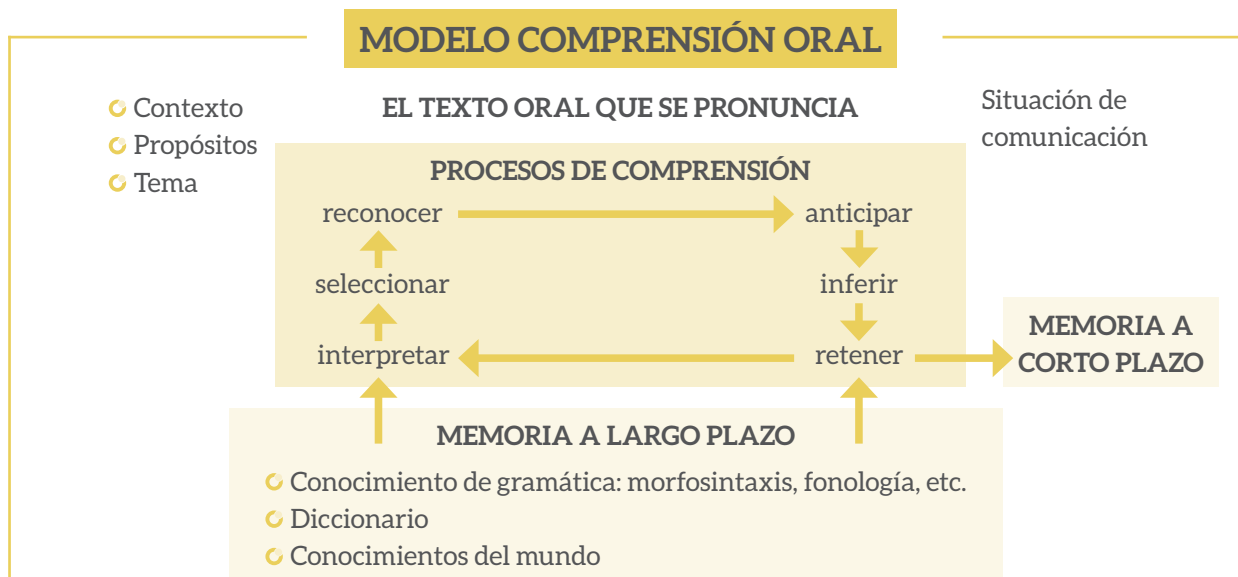
## ¿QUÉ PROCESOS TIENEN LUGAR CUANDO ESCUCHAMOS?

Cuando escuchamos se producen muchas operaciones mentales: tenemos que filtrar el ruido fondo, segmentar la cadena hablada, identificar los fragmentos con unidades léxicas conocidas, extraer el significado literal, enriquecerlo con el conocimiento del mundo y decidir su relevancia para la situación actual. Los estudiosos del tema han elaborado distintos modelos de cómo se produce la comprensión auditiva, señalando dos procesos:

- 🕒 Se extrae la información lingüística (sonidos, acento y entonación, significado literal, sintaxis).
- 🕒 Se interpreta esa información según el propósito comunicativo (contexto situacional, conocimiento del mundo). El significado no es algo que reside en el enunciado y que el oyente extrae por él. Es construido activamente por el oyente en un proceso de inferencias y formulación de hipótesis.

Estos dos procesos no tienen lugar de manera secuencial sino que se influyen mutuamente. Decodificamos el significado teniendo en cuenta nuestra interpretación de lo que el hablante quiere decir. El oyente selecciona qué fragmentos de información son relevantes y cuáles no lo son dependiendo de para qué escucha. Para un aprendiente de español esto significa que un fallo a la hora de segmentar la cadena hablada en palabras aisladas, bajo la presión del tiempo, puede conducir a la pérdida de confianza y a la creencia de que la escucha es muy difícil, o que los hablantes de la L2 hablan demasiado deprisa. A diferencia de la comprensión lectora, cada estudiante depende de su memoria a corto plazo. No puede volver atrás en el texto oral y, para subsanar una falta de atención cuando conversamos con otra persona, debemos pedir que vuelva a repetirlo.

**Modelo de comprensión auditiva. Relacionan las tarjetas con cada uno de los apartados.** Modelo de Cassany, Luna, Sanz, basado en Rivers y Temperley (1978); Macdowell y Stevens (1984); Rixon (1981).



Tener en cuenta todas estas operaciones mentales que se producen antes de comprender lo que nos están diciendo, te ayudará a ser más empático con tus estudiantes y a entender que las partes del proceso que realizamos de forma automatizada e inconsciente en nuestra lengua, pueden producir dificultades en una lengua extranjera. Como docente, debes estar en condiciones de identificar el tipo de dificultad que está teniendo cada estudiante en el proceso de comprensión (dificultades a la hora de identificar sonidos que no existen en su lengua, desconocimiento del léxico, falta de referentes culturales...) y ofrecer la práctica adecuada.

## COMPONENTE AFECTIVO

Las emociones juegan un papel fundamental en la comprensión auditiva. Lo que se escucha tiene una serie de sonidos que se deben decodificar e interpretar. En ocasiones, los estudiantes tienen ansiedad, bloqueo o rechazo antes las actividades de comprensión auditiva. Hay quienes afirman no entender las audiciones porque se quedan bloqueados. La idea de no entender absolutamente nada de lo que escuchan genera ansiedad y llegan a convencerse a sí mismos de que son malos escuchando. Se cree que este tipo de sentimientos y pensamientos negativos son más frecuentes en estudiantes que **1)** no están en contacto de manera habitual con otras lenguas o **2)** no han aprendido otras lenguas con anterioridad.

## CÓMO SE ESCUCHA

La comprensión auditiva se agrupaba en el pasado bajo la denominación de destreza pasiva o receptiva, aunque como hemos visto, se trata de un proceso activo. En español la palabra *escuchar* se caracteriza por ser un proceso consciente y voluntario: escuchamos porque queremos entender algo. *Oír* en cambio se produce de manera involuntaria. En nuestra vida diaria, cuando escuchamos, nos encontramos habitualmente en una de estas situaciones:

- 🕒 Interacción oral o audición recíproca.** Es aquella en la que el oyente puede intervenir y convertirse en hablante: interacción oral según el Marco. Es la situación que se da cuando tus estudiantes se encuentran en contexto de inmersión e interactúan con hispanohablantes, y en el aula cuando interactúan con sus compañeros o te escuchan. También se pueden considerar así situaciones como las conversaciones por teléfono o por skype, por ejemplo. La comprensión auditiva es una parte de la interacción, por lo que debemos realizar actividades en el aula en las que pedimos a los estudiantes que escuchen para luego elaborar algún tipo de respuesta.
- 🕒 Audición no recíproca.** La información se transmite de forma unidireccional. No tenemos posibilidad de interactuar con el emisor en el momento de la escucha. Es la situación que se da cuando escuchamos programas de radio, de la tele, conferencias, lecturas en voz alta, etc. En el aula escuchamos a veces grabaciones de conversaciones de forma unidireccional (grabaciones en las que no pueden participar en la conversación) como modelo de actuación lingüística. Con las grabaciones de este tipo podemos entrenar a nuestros estudiantes la comprensión, para que se sientan más seguros cuando tengan que participar en conversaciones reales; nos pueden servir también como fuente de input, para familiarizarles con diversos modelos de lengua.

## TIPOS DE SESIONES/ACTIVIDADES

Hasta ahora nos hemos referido a cómo se escucha dentro y fuera del aula. Puede ser interesante reflexionar sobre cómo realizamos las sesiones/actividades de comprensión auditiva en el aula. La práctica habitual es realizar la escucha con el *grupo en pleno*: todos los estudiantes escuchan la grabación una o varias veces, pero ten en cuenta que en ocasiones la repetición del audio que puede resultar útil a algunos, es posible que aburra a otros. Además, cada estudiante puede tener dificultades en puntos diferentes del texto, y es una pérdida de tiempo que escuchen todo cuando lo que necesitan es concentrarse en un fragmento concreto. No obstante, la costumbre de escuchar juntos es útil porque no se sienten solos o únicos con sus problemas al escuchar el texto. La comprensión auditiva es, como hemos dicho, un proceso mental individual. No podemos cambiar eso, pero sí la forma de practicarla en el aula. Para no dejar solos ante la audición a quienes han entendido menos, puedes integrar en tus actividades de comprensión auditiva fases para contrastar con los compañeros las hipótesis, interpretaciones provisionales del texto oral, predicciones, dificultades y estrategias.

## PARA QUÉ SIRVEN LAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL AULA

Cuando escuchamos en nuestra vida cotidiana, tenemos una razón para hacerlo. Escuchamos de manera distinta en función del tipo de texto y de objetivo que tengamos. El Marco recoge también este punto y recoge distintos propósitos para la escucha. Escuchamos para:

- Captar la esencia de lo que se dice. Cuando buscamos una emisora de radio que nos gusta o hacemos zapping en la tele, por ejemplo.
- Conseguir información específica. Cuando escuchamos los anuncios por megafonía de la estación de tren para saber si nuestro tren se ha retrasado o cambiado de vía, por ejemplo.
- Conseguir una comprensión detallada. Cuando preguntamos por la dirección en la calle porque nos interesa captar de forma precisa las instrucciones ya que queremos llegar a nuestro destino, por ejemplo.
- Captar posibles implicaciones. Cuando un jefe está hablando de lo triste que está porque tiene que hacer algunos despidos en la empresa, pero no quiere dar muchos más datos. Los empleados escuchan atentamente porque quieren deducir la información que el jefe no les está proporcionando. En este tipo de situaciones, en las que alguien habla de sus sentimientos o sus gustos, el lenguaje corporal, los gestos, adquieren más relevancia, porque nos ayudan a comprender mejor el mensaje.
- Finalmente, tanto fuera como dentro del aula, escuchamos para disfrutar. Cuando escuchamos canciones, un monólogo humorístico, escuchamos fundamentalmente por placer. No buscamos una información determinada, o no necesitamos reaccionar de determinada manera ante un texto. Especialmente con niños y estudiantes jóvenes no debemos perder de vista esta dimensión. Tanto la música como la palabra tienen el poder de despertar emociones que pueden ser muy importantes en el aprendiente.

Si fuera del aula escuchamos diferentes tipos de textos orales con diferentes propósitos, y respondemos de manera distinta a cada uno de ellos, no hay realmente razón para reducir las sesiones de comprensión auditiva al rellenado de huecos o las actividades de V o F. En el aula puedes entrenar todos los tipos de escucha que realizamos en la vida cotidiana, definiendo claramente cuál es el objetivo de la escucha.

### 1. En el aula tus estudiantes escuchan:

- Cuando tú hablas. Las instrucciones y las explicaciones se dan, a menudo, en la lengua meta. Si tienen dificultades para entender lo que escuchan, eso puede tener consecuencias en el desempeño durante el curso. Es una razón más para prestar atención a la comprensión auditiva en el aula.
  - Cuando hablan sus compañeros de clase. Otra de las fuentes de input oral son los propios compañeros. Algunos compañeros son reacios a participar en actividades por parejas o grupos porque tienen miedo de que escuchar a compañeros que “hablan mal” les lleve a cometer los mismos errores. El aula es un espacio de interacción social en el que aprendemos de y con los demás.
  - Las grabaciones de audio, que pueden tener diferentes procedencias.
  - Grabaciones de vídeo: DVDs de manuales; Realia, textos auténticos como programas de la tele, películas, vídeos, etc.; materiales complementarios.
2. En esta clasificación se incluyen los textos auténticos (no producidos para el aula) y los que podemos llamar didácticos o didactizados, que han sido producidos pensados para el aula de lenguas extranjeras.

## EXPRESIÓN ORAL

Como mencionábamos al principio, la visión que de la lengua se tiene en la actualidad, difiere de la que se mantenía durante la segunda mitad del siglo XX hasta prácticamente los años 80, con el advenimiento de los métodos y enfoques comunicativos. La clase estaba en su mayor parte centrada en el profesor, y se llevaba a cabo no en la lengua que se estaba aprendiendo, sino en la lengua hablada por el profesor y los estudiantes. Es decir, el alumno conocía mucho sobre las reglas de la lengua, pero poco acerca de cómo usarla. En la actualidad, se distinguen diferentes tipos de producción oral:

1. Expresión oral (habla solo una persona).
2. Interacción oral (hay más de un interlocutor).
3. Mediación oral (los procesos de traducción e interpretación).

En relación a la didáctica de la(s) lengua(s) conviene hacerse algunas de estas preguntas antes de abordar la expresión e interacción oral en el aula:

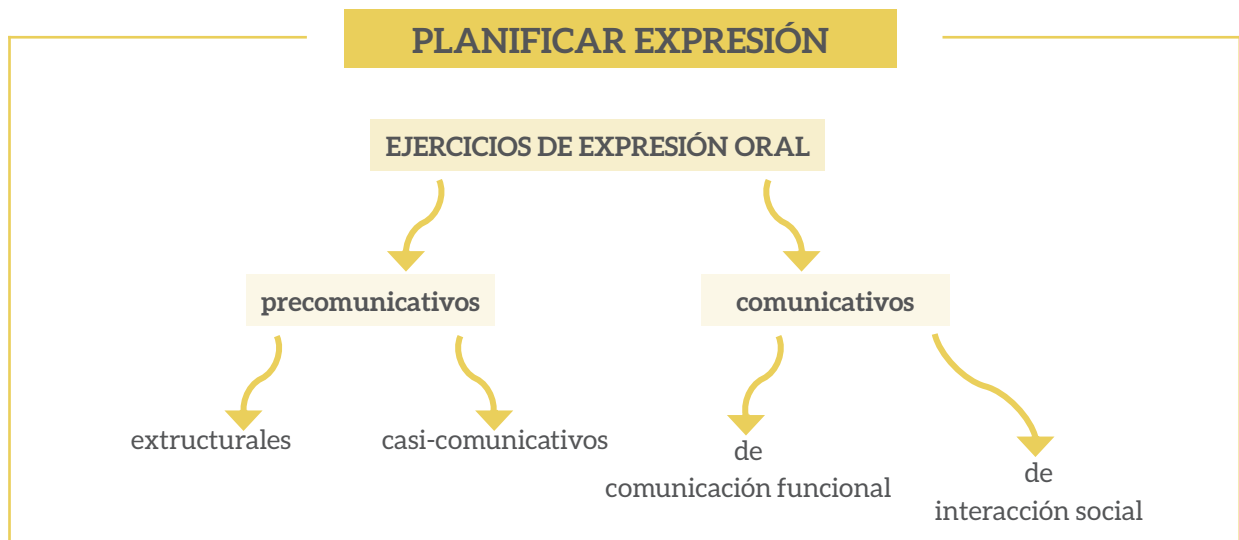
1. ¿Qué **necesidades** orales pueden tener los alumnos? ¿Qué tipo de textos necesitan trabajar más y por qué?

2. ¿Con qué tipo de **ejercicios** han trabajado estos aspectos? Si los alumnos están en inmersión, tienen más probabilidades de practicar todo lo que aprenden en el aula. Por el contrario, si estudian una lengua alejados del contexto socio-cultural de la lengua que están aprendiendo, es complicado que puedan beneficiarse de los conocimientos que adquieren en el aula.
3. ¿Cómo debemos abordar los **progresos**? Hay que tener en cuenta que es un proceso largo que exige por parte de los aprendientes tiempo y trabajo.

Por otra parte, las actividades orales exigen una planificación detallada de las mismas: tienen que seguir un plan didáctico coherente y adecuado a las circunstancias. Es decir, plantear un objetivo y unos contenidos, insertarse en una realidad didáctica determinada y evaluarse de la misma forma que cualquier aspecto de la gramática. El esquema de preguntas que podemos hacernos antes de planificar una de estas actividades es:

- o **¿Qué tipo de textos se trabajan durante todo el curso?**
- o **¿Qué tipo de contenidos gramaticales se asocian con cada tipo de texto?**  
Por ejemplo, las instrucciones (una receta, un manual de instrucciones de un electrodoméstico, etc.) requieren imperativos, perífrasis verbales de obligación, adverbios temporales y de orden (antes, después, luego, etc.).
- o **¿Qué tipo de actividades se usarán?, ¿qué materiales?, ¿qué recursos?**  
Exposiciones, cuentos, etc.
- o **¿Cómo se realizará el ejercicio en el aula? ¿Cuánto tiempo dedicaremos? ¿Qué materiales emplearemos?**
- o **¿Cómo evaluaremos la actividad? ¿Cómo se corregirá?**

**Littlewood** distingue entre dos grupos de ejercicios según la utilidad que tengan en el proceso de desarrollo de la expresión oral. Las actividades **pre-comunicativas** ponen énfasis en la adquisición de estructuras gramaticales y preparar a los alumnos para usar estos ítems en ejercicios **comunicativos**, más globales y contextualizados. Pero dentro de estos dos grupos también hay dos tipos de propuestas: los ejercicios **estructurales** aíslan los diversos elementos lingüísticos de la comunicación (palabras, frases, etc.) y sirven para que los alumnos aprendan sus características gramaticales (morfología, sintaxis, etc.) o léxicas. Las actividades casi-comunicativas presentan las unidades mínimas anteriores en fragmentos de discurso más amplios y significativos: preguntas, diálogos, intervenciones, etc., de manera que el alumno consolida y practica los nuevos contenidos.



En el campo de la interacción oral, el manejo del grupo es muy importante ya que lo oral es interacción y esto significa que se debe disponer a los alumnos de formas determinadas para que se expresen entre sí. La **planificación** de la organización de los alumnos (trabajo en parejas, pequeños grupos, gran grupo) es esencial para garantizar el funcionamiento y la rentabilidad de cualquier actividad de expresión oral. Señalamos a continuación los pasos previos a las actividades orales en el aula:

- **Preparación meticulosa.** Preparar los materiales, decidir cómo se realizará, a través de qué pasos, con qué interacciones, cómo se organizará el espacio...
- **Dar instrucciones a los alumnos.** Hay que presentar la actividad, explicar los objetivos, lo que se tiene que hacer, cómo se deberá trabajar, tiempo del que se dispondrá, etc. Hay que dar las instrucciones una a una, verificando que los alumnos las entienden.
- **Seguimiento de la actividad.** Mientras los alumnos trabajan, el profesor los observa, responde las dudas que se plantean, toma nota de lo que querrá comentar posteriormente.
- **Evaluación y corrección.** Profesor y alumnos comentan la realización de la actividad, el resultado y los posibles errores que se hayan cometido.

## COMPONENTE AFECTIVO

El componente afectivo en este tipo de actividades es fundamental. Aprender una lengua extranjera supone para algunos estudiantes colocarse en una posición de gran vulnerabilidad. En este sentido es importante tener en cuenta las diferencias en la personalidad: hay estudiantes más abiertos y extrovertidos, mientras que otros van a tener más dificultades para hablar en público delante de la clase, por ejemplo. La actitud ante el error está también relacionada. Algunos estudiantes tienen expectativas poco realistas acerca de su producción oral, y perciben cualquier tipo de error como un elemento negativo, en lugar de verlos como una manera de reflexionar acerca de las cosas sobre las que necesitan trabajar más.

El papel del profesor en el aula es clave en este tipo de actividades. El profesor es el facilitador del aprendizaje: son ellos los que tienen que hablar, interaccionar y participar, y las actividades que se lleven al aula tienen que facilitar esa labor.

## TIPO DE ACTIVIDADES

TÉCNICA	TIPO DE RESPUESTA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dramas</li> <li>2. Escenificaciones</li> <li>3. Juegos lingüísticos</li> <li>4. Trabajo de equipo</li> <li>5. Técnicas humanísticas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Repetición</li> <li>10. Llenar espacios en blanco</li> <li>11. Dar instrucciones</li> <li>12. Solución de problemas</li> <li>13. Torbellino de ideas</li> </ol>
RECURSOS MATERIALES	COMUNICACIONES ESPECÍFICAS
<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Historias y cuentos</li> <li>15. Sonidos</li> <li>16. Imágenes</li> <li>17. Test, cuestionarios, etc.</li> <li>18. Objetos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>19. Exposición</li> <li>20. Improvisación</li> <li>21. Hablar por teléfono/vídeoconferencia</li> <li>22. Lectura en voz alta</li> <li>23. Vídeos/audios</li> <li>24. Debates y discusiones</li> </ol>

Hay que tener en cuenta que algunas usan una **técnica** didáctica perfectamente definida, y tienen una definición específica. Otras se pueden agrupar según lo que se le pida al alumno, o el tipo de respuesta que tiene que dar: cerrada, abierta, etc. (9-13). Por otra parte, algunos materiales escritos, sonoros o visuales de la realidad pueden usarse como recursos para fomentar la expresión en el aula (14-18) y determinadas comunicaciones orales, con características especiales, pueden ejercitarse también en clase (19-24). En el material complementario podéis encontrar otros ejemplos.