

de la lengua meta que, aunque el aprendiz sabe que no es correcto, es suficiente para el hablante porque comparte con el elemento que se persigue las características semánticas necesarias. (p.ej., "aguas" por "paraguas").

■ **Circunloquio.**

El estudiante describe las características o los elementos del objeto o de la sensación en vez de usar la estructura apropiada en la LM. (p.ej., "Ella está, eh... fumando algo. No sé cómo se llama. Es eh... persa y nosotros en Turquía lo usamos mucho").

■ **Invencción de palabras.**

El alumno crea una palabra nueva para comunicar un concepto dado.
 "...fueron días muy felichosos" "... un paisaje muy caloroso".

Transferencia.

■ **Traducción literal.**

El aprendiz traduce palabra por palabra de la lengua nativa.

■ **Cambio de lenguas.**

El escolar usa el término de su Lm sin molestarse en traducirlo.

Petición de ayuda.

El alumno pregunta cuál es el término o la estructura adecuada.

Mímica.

El estudiante usa estrategias no verbales en lugar de una estructura con significado.

Evasión.

■ **Evitar el tema.**

Sucede cuando el aprendiz simplemente no habla sobre conceptos cuyo vocabulario, estructuras, etc., desconoce.

■ **Abandono del mensaje.**

El alumno empieza a hablar y se para en mitad de la expresión porque carece de las estructuras de significado

Junto a estas estrategias hay otras que, sin ser específicas de niños, se

pueden encontrar más habitualmente en ellos y que Wong Fillmore²⁵ caracteriza del siguiente modo:

Estrategias sociales.

- Unirse a un grupo y actuar como si entendiera lo que se está diciendo, aunque no sea así.
- Dar la impresión -mediante unas pocas palabras bien elegidas- de que puede hablar la lengua.
- Pedir ayuda a los amigos.

Estrategias cognitivas.

- Suponer que lo que la gente está diciendo es directamente relevante a la situación concreta o a la que está experimentando.
 Metaestrategia: adivinar.
- Seleccionar algunas expresiones que conoce y comenzar a hablar.
- Buscar las formas que se repiten en las fórmulas que conoce.
- Sacar el máximo provecho de lo que se tiene.
- Atacar en primer lugar las cosas importantes; dejar los detalles para luego.

Del último grupo de las estrategias dirigidas a regular el aprendizaje, podemos destacar las siguientes:

Enfocar y delimitar lo que se va a aprender	Ordenar y planear.	Evaluar el aprendizaje.
a) visión de conjunto. b) inserción en lo conocido. c) centrar la atención. d) dar prioridad a la comprensión.	a) explicar cómo se aprende. b) organizar el estudio. c) formular los objetivos. d) identificar el para qué de cada tarea. e) planear lo necesario para ejecutar una tarea. f) buscar oportunidades para practicar.	a) controlar los propios problemas. b) buscar soluciones. c) evaluar el progreso.

Oxford 1990

²⁵ Citado en McLaughlin (1978).

Entre estas estrategias merecen especial atención las que se orientan a controlar las dificultades que van surgiendo en el conocimiento de la LO. El aprendiz, al ser consciente de la existencia de una forma correcta, intentará adecuar (monitorizar) su producción a la norma del nuevo sistema. Es decir, existirá una mayor preocupación por la forma que por el significado. Esta preocupación por emitir enunciados formalmente correctos puede llegar a entorpecer la fluidez de la comunicación e incluso el propio proceso de aprendizaje cuando esta actitud se convierte en un elemento de tensión y ansiedad. Ejemplos de monitorización pueden ser:

- *Yo..., yo sé..., yo sabes..., sabes, ¿no?*
- *..., eios, ha..., habla..., habla...*
- *No. No te gus..., se gus..., no gustan..., ¡ah! No gustan..., ¡ah! ¿Cómo se iama?*
- *...Porque yo tie..., yo tengo..., yo tengo un gato muerto.*
- *... Que..., que... jagan...¡ah!..., juegan al tenis.*

La monitorización no sólo se manifestará en las constantes reformulaciones de formas, sino también en la elección de las mismas. En algunos casos, se evita producir estructuras de las que no se está seguro, prefiriendo articular enunciados breves pero de formas correctas. Aparentemente esta seguridad en los enunciados esconde un conocimiento restringido de la LO con carencias similares a las que puedan poseer estudiantes que producen un alto número de errores²⁶.

2.- ¿QUÉ SUPONE EL CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS PARA EL PROFESOR DE E/L2?

La idea de analizar los procedimientos seguidos en el aprendizaje de una lengua implica, entre otras cosas, que se tengan en cuenta tanto los procesos seguidos como los resultados obtenidos. Estos últimos, aportarán información que permita conocer los distintos niveles comunicativos que los alumnos van alcanzando en la lengua estudiada. Los procesos nos ayudarán a entender cómo se ha ido desarrollando el aprendizaje, qué dificultades se han encontrado, cómo se han resuelto y qué otras quedan sin resolver. En este sentido, debemos entender las estrategias como recursos que contribuyen a construir y utilizar un determinado conocimiento sobre la nueva lengua.

²⁶ La monitorización como estrategia para ganar tiempo (muletillas, repeticiones...) es una característica propia de la comunicación hablada y, por tanto, general a todas las lenguas. La monitorización nos ha de interesar en la medida en que suponga una dificultad para la comunicación y, por tanto, para el aprendizaje. En estos casos habrá que potenciar más otro tipo de estrategias y de actitudes comunicativas, sin olvidar el respeto hacia los distintos estilos de aprendizaje existentes en la clase.

Ahora bien, las estrategias, entendidas como recursos cognitivos propios del individuo, necesitan adaptarse a las características de la nueva lengua. Como recoge Canale (1983), la paráfrasis es una estrategia universal utilizada en primera lengua; sin embargo, hay que enseñar a los aprendices cómo se realiza concretamente en la segunda lengua (p.ej., las formas y contenidos culturales correspondientes a *lugar, persona o cosa*).

El profesor, en consecuencia, ha de organizar el trabajo sistemático del componente estratégico como forma de:

- estimular los procesos de comunicación natural mediante la utilización de todo tipo de recursos.
- dotar al estudiante de una mayor autonomía en el aprendizaje.

Esta es una tarea que, en cierta medida, ya está facilitada por los propios conocimientos y características del aprendiz. Éste ya sabe inferir, deducir, comparar, clasificar, utilizar apoyos no lingüísticos para la comunicación, emplear circunloquios y perifrasis..., pues todos estos son recursos que ya emplea en su propia lengua. En la clase de español sólo se tendrá que activar todo ese caudal de conocimientos relacionándolos con las necesidades comunicativas que, en cada momento, se precisen. El profesor como usuario habitual de estrategias (son abundantes en las interacciones con sus estudiantes) podrá alentar un uso práctico de las mismas en los distintos momentos de aprendizaje y comunicación.

IV.- ¿QUÉ ES HABLAR UNA LENGUA?

Como ya indicábamos anteriormente, la tarea de enseñar español como segunda lengua es nueva para la mayoría de nosotros. En nuestro quehacer diario impartimos distintas disciplinas que dominamos a grupos de estudiantes con los que compartimos una lengua común. Lengua de la que, como hablantes, poseemos un conocimiento intuitivo.

Hablamos de conocimiento intuitivo para diferenciarlo del conocimiento que sobre la lengua hayamos podido adquirir académicamente. Porque es precisamente ese conocimiento intuitivo, el uso que de la lengua hacemos en nuestras interacciones cotidianas, el que tenemos que transmitir a nuestros alumnos inmigrantes. Y si no, ¿cómo podríamos explicar lo que recogen los siguientes diálogos?:

- a) ● Ha llamado mi tía Felisa.
○
- b) ● Hoy ha sido un día cansadísimo.
○
- c) ● Ha llamado mi tía Felisa.
○ Ah, ¿sí?
- d) ● Hoy ha sido un día cansadísimo.
○ ¡ Vaya por Dios!

En los dos primeros, el hablante que decide no reaccionar está transmitiendo una información concreta, no menos rica que si la hubiese explicitado lingüísticamente. El silencio puede querer evidenciar situaciones de enfado o contrariedad, de considerar irrelevante la información... En los dos últimos, aunque existe una respuesta lingüística, se transmite una actitud neutral ante algo a lo que se da poca importancia. Para adoptar una postura más participativa sería necesario añadir algo más: *¿Y qué te ha dicho? ¿Y eso? ¿Qué te ha pasado?*

Cuando utilizamos la lengua no solamente estamos relacionando sonidos o formas con determinados significados, sino que lo hacemos con una intención, esperando una reacción y provocando, al mismo tiempo, una determinada reacción en nuestro interlocutor. Así por ejemplo cuando el profesor dice a sus estudiantes *¿Os queréis callar, por favor?* está emitiendo un enunciado en el que se pueden diferenciar tres distintos niveles:

- El primero consiste en la emisión del enunciado en sí, lo que decimos.
- El segundo nivel está determinado por lo que hacemos al decir algo, al hablar, en este caso concreto una petición de silencio.

- Un tercer nivel en el que se sitúa la reacción que provocamos en nuestro interlocutor por el hecho de decir algo; en el ejemplo propuesto, el silencio al evaluar nuestra petición.

Esto que hacemos al hablar, **actos de habla**, se realiza utilizando unos determinados convencionalismos sociales y culturales que regulan nuestras interacciones y que, por tanto, trascienden el mero aspecto formal de la lengua. En consecuencia, **no siempre se dará una relación directa entre lo que hacemos con el lenguaje y cómo lo hacemos, es decir entre la forma de los enunciados y la función que realizan**: una misma forma puede responder a distintas funciones y la misma función se puede realizar con distintas formas.

En este sentido, Reyes (1994) presenta una serie de ejemplos sobre los actos de habla indirectos y, en concreto, sobre los que implican petición.

Para pedir casi nunca usamos una expresión que indique directamente petición (*Dame el libro, o Te pido que me des el libro...*), sino más bien preguntas (*¿Me darías el libro?*), afirmaciones (*Necesito el libro*), promesas (*Si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*O me das el libro o no te dirijo más la palabra*). Parece ser que cuanto más indirecto es un acto, más cortés y eficiente resulta²⁷. Alguno de nosotros podría cuestionar esta afirmación indicando que la mayor parte de las peticiones a sus alumnos se realizan utilizando actos de habla directos:

*Lee en la página 34.
Dime el resultado del problema.
Abre la ventana.*

Es cierto que estas emisiones se dan en nuestra práctica diaria como educadores, pero no lo es menos el hecho de que se establecen desde una posición de poder determinada. Posición que no es tan frecuente en el resto de nuestras interacciones cotidianas. Si no, obsérvese el siguiente diálogo entre un profesor y un alumno extranjero:

- *¿Lo has entendido todo?*
- *Repíteme lo último.*
- *¿Todos tenéis libro?*
- *Yo no. Dame uno.*

²⁷ En nuestra cultura, pues no en todas es así. En relación a esto Henk Haverkate (1991) señala cómo los hablantes de japonés se ven constreñidos por un sistema de interacción honorífico que les obliga a hacer uso de expresiones de cortesía preestablecidas por la relación social entre los interlocutores. Mecanismo que ilustra con los siguientes ejemplos de cómo se diría *Hoy es sábado*, en japonés:

Kyoo-wa doyoobi da (verbo copulativo neutro)
Kyoo-wa doyoobi desu (verbo copulativo cortés)
Kyo-wa doyoobi degozaimasu (verbo copulativo supercortés).

El profesor al que se le formulan estas peticiones puede sentirse molesto, aparte de otras matizaciones, por la forma en que se han formulado. Culturalmente ritualizamos los actos de petición y esperamos de nuestro interlocutor que reproduzca esos rituales lingüísticos. Cuando no es así se producen los malentendidos y las reacciones no esperadas. Bien es cierto que la comunicación se establece activando todo tipo de recursos, de los que los lingüísticos son unos más. El profesor entenderá la intención de su alumno extranjero y colaborará con él justificando la inadecuación del enunciado por la condición de no nativo de aquél. Pero puede ocurrir que en otro tipo de situaciones o con otros interlocutores los resultados sean totalmente distintos. No se trata de que nuestros alumnos dominen los mil y un matices de la lengua, sino que dispongan de aquellos recursos comunicativos más eficaces para actuar exitosamente en las distintas situaciones comunicativas en que se puedan encontrar. De ese éxito podrá depender el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales, laborales, etc.



En los siguientes diálogos entre un español y un inmigrante, ¿qué transgresiones culturales se han podido producir en la comunicación? ¿Cómo piensas que ha sido la reacción del español?






- *Ven que te voy a enseñar la casa.*
- *Muchas escaleras. (Quiere decir que no pensaba que la casa tuviese escaleras).*
- *¿Queréis pasaros tú y tu marido a tomar un café esta tarde?*
- *No tiempo. (Tienen que ir al médico con la niña).*
- *¿Con qué profesora hablaste?*
- *Con ésa.*

Cuando hablamos, queremos influir en nuestro interlocutor, modificar su mundo, lo que sólo es posible cuando existe un conocimiento compartido que permite entender: la relación entre los participantes, la relación con el co-texto lingüístico inmediato, con el contexto y con el entorno o situación de comunicación (creencias de los hablantes, conocimiento de sí mismos, del lenguaje que usan, y del mundo)²⁸. Así por ejemplo, cuando el profesor

²⁸ Para M^a. V. Escandell (1993) la recuperación de la información transmitida en un enunciado se lleva a cabo no sólo mediante el conocimiento completo del código lingüístico sino, también, mediante la activación de mecanismos de inferencia. El funcionamiento de este proceso inferencial consta de tres subtaareas:

- 1.- Desambiguación mediante la información que ofrece la situación.
- 2.- Asignación de referentes (a qué ente concreto señala una determinada forma lingüística).
- 3.- Enriquecimiento, o especificación de referencia de las expresiones vagas.

dice a sus alumnos *¿Pero estáis hablando otra vez?*, éstos interpretan adecuadamente la intención del profesor, pues saben que:

-  Es una pregunta convencional y no una prohibición convencional.
-  Es una pregunta que no pretende recibir información.
-  La pregunta no es adecuada a la situación del momento.
-  Existe una prohibición previa de hablar desordenadamente.
-  Deducen que se les está prohibiendo hablar.

El profesor de español podrá servir de ayuda para identificar aquellos elementos extralingüísticos necesarios para la correcta interpretación de los enunciados. En este sentido, tenemos que asumir que **la lengua, como instrumento de interacción social en el seno de una comunidad concreta, es transmisora de valores y cultura.** Una lengua no está constituida únicamente por un sistema de signos y sonidos, sino también por todo un conjunto de significados culturales asociados a ese sistema que ayudan a interpretar la realidad. L. Miquel y N. Sans (1993) ilustran esta idea con una serie de ejemplos:

1. *Deja, deja, esto lo pago yo.*
2. *Oye, nos podemos tutear ¿no?*
3. *Vivo en Velázquez, 34, 5º Derecha.*
4. *¡Qué monada! Se parece mucho a ti, ¿no?*
5. *En España no se puede preguntar a la gente cuánto gana, incluso en relaciones de confianza.*
6. *Éste es Carlos, el padrino de mi hija. Es un primo segundo mío.*

Los contenidos culturales que aparecen implícitos en estos enunciados pueden ser:

- La habitual negación del pago de una consumición en un bar (1).
- Las reglas contextuales del uso del tuteo (2).
- La forma habitual de dar una dirección, que revela un modo de ordenación urbana (calle+número+piso+puerta) (3).
El registro femenino del término "monada" junto a la obligatoriedad de buscar un parecido físico de un niño con sus familiares y la cultura de la alabanza ante algo que se muestra (4).

- Determinados tabúes comunicativos (5).
- La pertinencia, al presentar a alguien, de dar un tipo de explicación que generalmente consiste en referirse a la relación que nos une con la persona que presentamos y la relevancia de algunos grados de parentesco, así como la existencia misma de la figura del "padrino" (6).

Con los ejemplos anteriores, estas autoras pretenden evidenciar de qué manera **"el hecho de disponer de determinadas pautas culturales genera determinados comportamientos comunicativos y, por tanto, la elección de determinadas formas lingüísticas y no otras"**²⁹.



En los siguientes diálogos, ¿qué elementos culturales pueden explicar la utilización de los exponentes que aparecen en negrita?

- *¿Qué ha pasado?*
- *Seño, **se ha roto** el atlas.*

- *¿Has hecho los deberes?*
- *No, Seño, **es que ayer estuve malo.***

Con la expresión, tan habitual en nuestra cultura, de "se ha roto" estamos intentando delegar posibles responsabilidades, señalando lo inevitable del hecho por la intervención de múltiples causas con las que, en ningún caso, nosotros tenemos nada que ver. El segundo ejemplo formaría parte de esa cultura de la *excusa* que tan bien dominan nuestros alumnos y en la que lo real y lo fantástico se combinan para explicar la realidad.

²⁹ M^a V. Escandell (1995) ejemplifica esta idea con los siguientes ejemplos: "Si va usted a Polonia y, diccionario en mano, compone una frase como *¿Puede pasarme la sal?*, debe saber que lo único que conseguirá es dejar completamente perplejo a su interlocutor que, interpretará su enunciado como una pregunta real... El polaco, al igual que otras lenguas eslavas, presenta serias restricciones al uso de formas interrogativas empleadas con valor que no sea el de pregunta genuina... Si un amigo polaco le dijera *Quizá iremos a cenar...* acaban de invitarle. Si en China o Vietnam, al encontrarnos con alguien, nos pregunta *¿Ha cenado usted?*, no se trata de una invitación, sino de un saludo formulaico similar a *¿Qué tal?*. Lo que se espera es una respuesta, algo así como *Sí, he sido tan egoísta.* El saludo chino se adapta a las diferentes situaciones: al mediodía se emplea la fórmula *¿Ha comido usted?*; si el saludo es en la calle, *¿Va usted a comprar arroz?*; y si uno viene de comprar se emplea *¿Ha comprado usted arroz?*

En resumen

La lengua ha de entenderse como algo más que un mero sistema lingüístico descriptible. Ha de considerarse como una actividad humana, como una conducta social, dominio de una comunidad y, en consecuencia, como una **herramienta para la comunicación** en su sentido más amplio. El objetivo de la comunicación se podrá conseguir mediante la intervención de distintos tipos de lenguaje además del verbal: los lenguajes visual, gestual y musical.

V.- ¿QUÉ ES APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA?

De lo anterior podemos tener clara la idea de que aprender una lengua es mucho más que relacionar sonidos con significados. La nueva lengua nos ha de permitir realizar las mismas funciones comunicativas que a las que damos respuesta con nuestra LM.: expresar estados de ánimo, intenciones, necesidades³⁰ ...

Cada sociedad establece unos criterios y procedimientos para regular la comunicación. Conocimientos que el niño va adquiriendo a lo largo de su vida y que el extranjero tiene que aprender para que su comunicación sea socialmente adecuada. Hymes (1971) aclara esta idea al señalar que el conocimiento que poseemos de la lengua nos proporciona datos no sólo acerca de la gramaticalidad o no de las oraciones sino, también, sobre su adecuación en función de los distintos contextos e interlocutores en que se realicen. El niño aprende cuándo tiene que hablar o cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma y cómo evaluar sus posibles logros a través de la reacción de otros.

Para referirnos a toda esa serie de conocimientos que poseemos como hablantes se emplea el término de **competencia comunicativa**, que Hymes define como:

“Lo que el niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades”.

En esta definición subyace la idea de entender la lengua en una doble dimensión, como competencia (conocimiento) y como habilidad (uso), pudiendo evaluar ambos componentes en virtud de los siguientes criterios:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible.
2. Si (y en qué grado) algo es factible en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad.

En un intento de sistematizar y desarrollar el concepto de competencia

³⁰ Es habitual que, a lo largo del curso, el estudiante inmigrante pase por distintos estados anímicos que necesite comunicar: tristeza por la separación de la familia, inquietud por la situación laboral o legal, cansancio, malestar por enfermedad...

comunicativa, Canale & Swain (1980) propondrán que ésta se concreta en cuatro subcompetencias:

- **Competencia lingüística:** está relacionada con el dominio del código lingüístico. Se incluyen las características y reglas del lenguaje, la formación de palabras, pronunciación, etc.
- **Competencia sociolingüística:** reglas socioculturales de uso y reglas de discurso. Esta competencia se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.
- **Competencia discursiva:** es el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros.
- **Competencia estratégica:** dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar fallos de comunicación o para favorecer la efectividad de la comunicación.

Las distintas subcompetencias se relacionan con otras tantas dimensiones del conocimiento de la lengua, presentes en todo acto comunicativo. Por lo tanto, cuando hablemos de la competencia comunicativa de nuestros alumnos o de la *mínima competencia comunicativa* como el objetivo que pretendemos conseguir con nuestras clases, tendremos que tener en cuenta todos los factores anteriormente presentados. Porque si bien es cierto que el objetivo comunicativo de toda interacción se consigue mediante la activación de recursos diversos (lingüísticos y no lingüísticos), no lo es menos el hecho de que el progreso efectivo en el conocimiento y uso de la LO. sólo se consigue mediante la activación de todas las subcompetencias comunicativas.

Por otra parte, el trabajo de forma global de las subcompetencias permitirá enlazar con los contenidos académicos trabajados en el grupo escolar de referencia. La comunicación no sólo es hablada, también se establece al escribir y al leer. Técnicas éstas en torno a las cuales se organizan la mayor parte de los programas de instrucción formal. Nuestros alumnos, sobre todo los más jóvenes, necesitarán conocerlas y dominarlas de acuerdo a criterios funcionales.

En este sentido, con frecuencia no sabemos muy bien cómo interpretar los problemas lingüísticos que presentan nuestros alumnos extranjeros. Pensamos que necesitan unas clases específicas de aprendizaje de

español porque son incapaces de realizar las actividades “normales” de clase o, al revés, creemos que no es necesario el refuerzo de español porque parecen entenderlo todo, aunque no hablen mucho.

En ambos casos es necesario que delimitemos muy bien las posibles dificultades y sus causas. Para ello convendría que tuviésemos en cuenta los siguientes aspectos:

- La comprensión de una lengua no está relacionada con conocimientos metalingüísticos. Es decir, se puede tener una determinada competencia comunicativa pero presentar carencias a nivel instrumental de conocimientos académicos (en algunos casos de utilización de metalenguaje). Conocer una lengua no implica saber lo que son las distintas categorías gramaticales: OD, OI, V, N, SN... Estos contenidos requieren un trabajo específico que nada tiene que ver con el aprendizaje de una segunda lengua. **Tendríamos que enlazar con los conocimientos, innatos o aprendidos, que el estudiante ya posee como usuario de una lengua.**
- El posible fracaso en las actividades de comprensión lectora no tiene por qué estar relacionado con el texto en sí, sino con la actividad a realizar. Se puede entender el sentido de los textos aunque esto no suponga que se sepa responder a las actividades propuestas. Aquí convendría tener en cuenta la relación que existe entre la redacción de las actividades y los objetivos que persiguen.
- En la comprensión lectora se producirá un evidente desfase respecto al resto de aprendices. Desfase que se puede paliar mediante la aplicación de estrategias y procedimientos variados: utilización del diccionario, deducir por el contexto, inferir...
- Cuando hablamos de competencia comunicativa de nuestros alumnos, debemos tener presente que **la comprensión es anterior a la producción.** Entendemos más de lo que somos capaces de producir porque empleamos recursos estratégicos para interpretar: gestos, situaciones, relación entre los participantes, tipo de textos...
- Para evaluar y clasificar a los estudiantes extranjeros se suele tomar como marco de referencia el nivel medio de la clase. Se corre así el riesgo de valorar más el error que el progreso individual.

- Solemos asociar nivel madurativo con conocimiento de la lengua. Clasificamos por edades y exigimos de acuerdo a los objetivos fijados para ese grupo en concreto. Al contrario, se piensa que por no poseer un determinado nivel comunicativo no se pueden realizar actividades intelectuales acordes con la edad o nivel de instrucción. Este sería el caso de alumnos, ya instruidos en su LM, a los que se les obliga a seguir métodos de alfabetización o de neolectores. Actividades que pueden vivirse como un elemento de discriminación añadido respecto a las que realiza el resto del grupo de clase. Naima, una niña marroquí de 14 años, llega a decir:

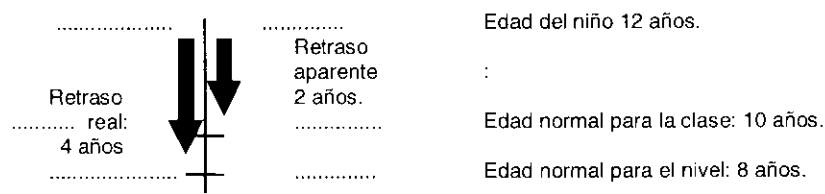
"...Yo había ido a un colegio (en Marruecos) y cuando viene aquí... ¡uf!, lo que sabía no valía... Me sentía rara..."³¹.

- Las experiencias formativas previas de nuestros alumnos no tienen por qué haberse realizado sobre los mismos planteamientos pedagógicos que nosotros aplicamos. Las actividades y tareas que proponemos en nuestras clases exigen un adiestramiento previo sobre los procedimientos para entenderlas y resolverlas.

De forma operativa existen una serie de criterios que podríamos manejar a la hora de clasificar a nuestros alumnos extranjeros y detectar sus posibles dificultades:

Edad	conocimiento de la lengua		nivel de instrucción	aptitudes/ capacidades
	comprensión	expresión		

Pese a esto conviene asumir que, en muchos casos de escolarización de niños y jóvenes inmigrantes, se producirá un evidente retraso escolar, retraso que para algunos autores se puede situar entre los dos y cuatro años y que no sólo se debe a causas lingüísticas. Xavier Piolle (1977:123) ejemplifica esta idea con el siguiente gráfico en el que se recoge el retraso escolar aparente y real de un joven de 12 años:



³¹ Tomado de Francé Mudano, A. (1998). Interesante artículo sobre la escolarización de una niña marroquí.

No obstante, el profesor que tiene alumnos inmigrantes en clase, necesita realizar unas mínimas adaptaciones curriculares que relacionen los objetivos generales establecidos para el Ciclo y nivel de referencia, con las necesidades y características personales de estos estudiantes.

Adaptaciones curriculares que no han de entenderse como un trabajo añadido para el profesor, todo lo contrario. Entendemos que al definir los objetivos y contenidos que el alumno extranjero puede ir cumpliendo, en cada momento, de acuerdo al dominio de la lengua y su nivel de instrucción, su tarea como formador se verá facilitada, ya que:

- Existe una serie de objetivos básicos a conseguir.
- Se establece una relación clara entre el trabajo a seguir con el o los alumnos extranjeros y el resto de alumnos.
- Se cuenta con criterios claros para evaluar el rendimiento académico.
- Se da una respuesta global a las necesidades formativas del estudiante.

En resumen

La lengua ha de entenderse como:

- Un instrumento de conocimiento que permite actuar sobre el mundo.
- Una herramienta que trasciende la propia lengua y que tiene como objetivo la interacción, la comunicación.
- El análisis de la lengua tiene como objetivo adquirir una competencia comunicativa. Conocer tanto los componentes lingüísticos como de uso, sociales y culturales que permitan actuar en distintas situaciones comunicativas.
- Habría que diferenciar la lengua como instrumento de comunicación de la lengua como herramienta de instrucción.

VI.- ¿CÓMO ENSEÑAR LA NUEVA LENGUA?: EL ENFOQUE COMUNICATIVO.

Durante mucho tiempo la didáctica de segundas lenguas se orientó al análisis y manipulación de estructuras lingüísticas. La lengua, como objeto de estudio en sí misma, era el elemento organizador de las distintas propuestas metodológicas.

En los años 70 se plantea un nuevo enfoque en la enseñanza de segundas lenguas, el enfoque comunicativo. En la elaboración de esta propuesta se partirá de los estudios realizados en el campo de la psicología cognitiva, de la adquisición de lenguas, de la pedagogía y de la propia lingüística, en concreto de la pragmática.

Los principios nucleares de esta nueva propuesta son:

- Asumir que el aprendizaje de una lengua es un proceso de construcción creativa.
- Convertir al estudiante en el elemento central en torno al cual se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocimiento de la lengua como un instrumento de comunicación, de interacción social.

En el enfoque comunicativo se entiende que la lengua se aprende usándola en situaciones de comunicación concretas, con unos determinados interlocutores y para unas finalidades precisas. El niño, cuando aprende a hablar, lo hace para comunicarse con su entorno cercano, para satisfacer necesidades básicas, e incluso cuando lo hace con personajes imaginarios, está usando la lengua con un fin específico, en este caso lúdico.

Aprender una nueva lengua será básicamente un proceso similar al seguido por el niño en cuanto a la finalidad, al **para qué**. Necesitamos la nueva lengua para múltiples fines: aprobar un examen, realizar operaciones comerciales, entender canciones, viajar... En función de estos fines definimos lo que queremos aprender y cómo lo queremos hacer.

La prioridad del enfoque comunicativo estará en **detectar las necesidades e intereses de los estudiantes**, subordinando toda la actividad educativa a la consecución de tales objetivos.

Nuestros alumnos inmigrantes necesitarán aprender español básicamente para **poder comunicarse en la lengua de la sociedad de acogida**. Cuando hablamos de comunicación lo hacemos en el sentido más amplio del término, incluyendo la relación en y con el entorno social.

Este objetivo general se tiene que concretar de acuerdo a las necesidades

específicas que puedan plantear los diferentes grupos de edad. Así, los niños y adolescentes necesitarán comunicarse en español en ámbitos tan específicos como pueden ser: el educativo, el lúdico y el social. En cada uno de estos ámbitos se podrán identificar toda una serie de **situaciones** concretas a ellos asociados:

ÁMBITO	SITUACIONES
Educativo	- La clase. - El comedor. - La biblioteca. - El recreo - ...
Lúdico	- Los juegos. - Las fiestas. - La música. - La televisión. - ...
Social	- Las compras. - El grupo de amigos. - ...

Los adultos, al contrario, necesitarán el español para dar respuesta a otro tipo de necesidades básicas de subsistencia y relación en el plano laboral, familiar, sanitario, jurídico y social. Estas necesidades darán lugar, también, a un conjunto de situaciones concretas: búsqueda de trabajo, de vivienda, el colegio de los niños, la atención médica...

Noyau (1976) recoge las siguientes situaciones de comunicación para adultos inmigrantes en Francia:

SITUACIONES DE COMUNICACIÓN EN FRANCÉS DE LOS TRABAJADORES MIGRANTES.		
1.- LA LLEGADA orientación primera, encontrar hotel, reunirse con parientes o amigos en una dirección.	R	O
2.- ORIENTARSE EN LA CIUDAD. pedir información a transeuntes (las calles, los transportes)	E	O+G
3.- EL ALOJAMIENTO. buscar un alojamiento. relación con el propietario. relación con los vecinos.	E E E	O O O
4.- EL TRABAJO buscar un trabajo las condiciones de trabajo. las medidas de seguridad en el trabajo la defensa del empleo (puesto de trabajo, horas suplementarias, primas, salario, papeles) participación en la actividad sindical. relación con los compañeros de trabajo.	E R R E R E	O O O O+G O+G O
...

5.- PROMOCIÓN EN EL TRABAJO. formación para acceder a un empleo más cualificado y remunerado	E	O+G
6.- DEFENSA DE SUS DERECHOS. los "papeles" (residencia, permiso de trabajo) gestiones para traer a la familia. indemnizaciones por desempleo, accidente.	E E E	O+G O O+G
7.- LA SALUD. relaciones con los médicos, los dispensarios, los hospitales, con la Seguridad social	E E	O O+G
8.- LA VIDA COTIDIANA. las compras. el correo.	E E	O O+G
9.- RELACIONES PERSONALES CON LOS FRANCESES. amistosas. manifestaciones de racismo o xenofobia.	E R	O O

Columna 2 R/E: modo de participación del trabajador migrante en la comunicación.

R: receptor.

E: emisor.

Columna 3 O/G:

O: canal oral.

G: canal gráfico.

O+G. O+G : canal oral y gráfico con predominancia de uno (_)

(traducción libre)

Una vez establecidas las posibles situaciones en las que se necesitará la lengua, tendríamos que preguntarnos **qué** se necesitará hacer o decir y **para qué**. Pensemos, por ejemplo, en un estudiante que en la clase de matemáticas no ha entendido bien el desarrollo de un problema. Necesitará decir algo parecido a *¿Puedes repetirlo? No he entendido bien cómo se hace*, si quiere que se le repita algo o que se le aclare. Las intenciones con las que se usa la lengua en situaciones concretas son lo que en enseñanza de segundas lenguas se denominan **funciones comunicativas**. Las expresiones que se utilizan para desarrollar esas funciones son los **exponentes funcionales**. Los temas y léxico utilizados, referidos a objetos, cualidades..., constituyen las **nociones funcionales**.

A modo de ejemplo veamos cómo Encina Alonso (1997: 71-72) relaciona exponentes funcionales con estructuras gramaticales y funciones:

Exponentes funcionales:

- ¡Hola!
- ¿Fuiste ayer por el cine?
- ¿Y te gustó la película?
- ¿Quieres ver otra "peli" esta noche?
- ¡Hola!
- Sí, a las diez.
- Sí, mucho más de lo que me esperaba.
- No, lo siento, esta noche tengo que trabajar.

Estructuras gramaticales:

- ⇒ Fórmula de saludo.
- ⇒ Pretérito indefinido irregular del verbo ir.
- ⇒ Pretérito indefinido del verbo pronominal gustar.
- ⇒ Querer + infinitivo.
- ⇒ Fórmula de saludo.
- ⇒ Las horas.
- ⇒ Pretérito imperfecto y Comparativo de superioridad.
- ⇒ Tener que + infinitivo.

Funciones:

- ⇒ Saludar.
- ⇒ Preguntar por la realización de una acción en el pasado.
- ⇒ Preguntar sobre la valoración de la acción.
- ⇒ Sugerir.
- ⇒ Saludar.
- ⇒ Confirmar esa realización y dar información de la hora en la que se realizó.
- ⇒ Dar una valoración positiva y comparar con las expectativas.
- ⇒ Rechazar la sugerencia, disculparse y excusarse.



Relaciona los enunciados de la derecha con la función que realizan.

- Pues a mí me gusta mucho la paella.
- No, mañana no puedo, tengo gimnasia.
- ¿Qué te parece si quedamos el viernes?
- ¿Tienen cuentos de Bola de Dragón?
- Tengo tres hermanos y dos hermanas.
- Yo no he sido, si yo no estaba aquí.
- ¿Me dejas los "rotus"?
- ⇒ Protestar y ofrecer aclaraciones.
- ⇒ Ofrecer informaciones personales.
- ⇒ Pedir objetos.
- ⇒ Manifestar opiniones.
- ⇒ Preguntar por la existencia de productos.

¿Cómo se pueden conjugar todos estos componentes para elaborar una programación de enseñanza de español como segunda lengua?³²:

1.- En primer lugar, habría que definir las situaciones comunicativas más habituales con las que el estudiante se puede encontrar. A modo de ejemplo presentamos algunas de las que se recogen en cuatro manuales existentes en el mercado:

Entre amigos (niños)	Pasacalle (niños)	Intercambio 1 (jóvenes, adultos)	Ele (jóvenes y adultos)
• Los amigos.	• Familia y amigos.	• Tú y la lengua española	• Información personal
• Juegos y deportes.	• Mi colegio.	• Tú y la información personal.	• Mi familia
• El colegio.	• Mi casa.	• Tú y los objetos.	• Mi pueblo o mi ciudad
• La calle.	• Mi cuerpo.	• Tú y la valoración de la realidad.	• Mi casa y mi habitación

La situación nos servirá como marco de referencia para establecer la selección de funciones y exponentes adecuados.



Vamos a intentar pensar en qué situaciones y sobre qué temas nuestros alumnos necesitarán hablar en español.



Escuela:



Casa:



Calle:



Juegos y relaciones con amigos.



Aficiones: televisión...



Viajes, vacaciones y nuevas experiencias.



Sentimientos:

2.- Una vez precisadas las distintas situaciones, convendría que tuviésemos en cuenta quién o quiénes hablan o escriben, dónde, cuándo, de qué, cómo y para qué. Es decir, tendríamos que analizar:

³² Tanto para el profesor de compensatoria como para el que tenga algunos alumnos extranjeros en clase.

- Los interlocutores: cercanía o distancia entre ellos, relaciones que se establecen, conocidos o desconocidos...
- El contexto de la situación: el tiempo y el espacio.
- El tema o temas de la interacción.
- El canal: cara a cara, telefónica, escrita...
- Las intenciones comunicativas: qué se quiere decir o transmitir.



Intenta completar el siguiente cuadro atendiendo a los criterios sobre la forma, destinatarios y contenido de las interacciones comunicativas.

	En qué situaciones hablará el estudiante.	
	La escuela o el instituto	La calle
¿Con quién?		
¿Dónde?		
¿Cuándo?		
¿De qué?		
¿Cómo?		
¿Para qué?		

3.- Seleccionar funciones en virtud de distintos criterios:

- Necesidad inmediata.
- Utilidad.
- Rentabilidad.
- Grado de dificultad.
- ...



De la siguiente lista de funciones, selecciona diez de ellas para trabajar con tus estudiantes durante el primer trimestre del curso. Justifica tu selección.

1. Dar y pedir información sobre uno mismo y los demás.
2. Expresar acuerdo y desacuerdo.
3. Referirse a acciones y situaciones del pasado.
4. Pedir, conceder y denegar permiso.
5. Expresión de gusto, agrado.
6. Expresión de esperanza.
7. Expresión de lástima.
8. Disculparse/pedir perdón.
9. Pedir y dar instrucciones.

10. Expresión de indiferencia.
11. Sugerir actividades.
12. Aconsejar hacer algo.
13. Expresar y pedir opiniones sobre alguien o algo.
14. Expresar y preguntar por sensaciones físicas y dolor.
15. Invitar y ofrecer algo, aceptar y rechazar invitaciones y ofrecimientos.
16. Ofrecer y pedir ayuda, aceptarla y rechazarla.
17. Señalar que no se entiende.
18. Solicitar la repetición de lo dicho.
19. Solicitar que se escriba algo y deletrear.
20. Pedir a alguien que hable más despacio o más alto.

Todas las funciones aquí recogidas son necesarias para que nuestros alumnos extranjeros puedan interactuar con un cierto grado de éxito. Sin embargo, algunas como las cinco últimas le dotarán de una mayor autonomía en las relaciones tanto con sus iguales como con el profesor u otros adultos.

4.- Definidas las funciones hay que precisar las nociones (temas) que se van a trabajar. Es aquí donde tenemos que volver a definir más claramente las características de nuestro alumnado, sus verdaderas necesidades comunicativas y diversos aspectos de su vida cotidiana. Por ejemplo, en la función de pedir información sobre la ubicación de lugares y servicios se trabajará un léxico relacionado con los lugares a los que habitualmente necesitan acudir los estudiantes. Si se presentase otros más alejados de su realidad inmediata, las entradas léxicas podrían resultar inútiles e incluso irritantes para el estudiante. Dependiendo de la localidad de residencia, se podrá necesitar preguntar por el supermercado, la tienda o el mercadillo semanal, con menos frecuencia, por lugares como el campo de golf, las discotecas de moda o las salas de exposiciones.



Pensando en tus estudiantes, ¿qué temas y léxico plantearías para desarrollar la función de pedir la cantidad deseada de un producto?

.....
.....		

Para realizar el ejercicio anterior, tendríamos que tener en cuenta, entre otros:

- Edad de nuestros estudiantes.
- Hábitos de consumo: compra en grandes superficies y supermercados, pequeñas tiendas, tiendas españolas o de sus países...
- Productos que se adquieren: verduras, productos de sus países, pescado fresco, carne sólo en tiendas admitidas por sus religiones...
- Forma de pago: al contado, con tarjeta.

5. Seleccionar exponentes funcionales y actividades que ayuden a trabajar las funciones. De forma práctica pensamos que ésta es una labor que nos puede llegar a superar. Existen recopilaciones a las que nos podemos remitir, centrándose, así, nuestra labor en seleccionar aquellas que consideremos más adecuadas.

Documentos básicos de consulta para el español pueden ser *Un Nivel Umbral*, (Slagter, 1979) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994).

Llegados a este punto es necesario que nos detengamos a reflexionar en torno a dos aspectos importantes en el enfoque comunicativo: el contacto del estudiante con la nueva lengua y la relación que pueda establecerse entre estructuras gramaticales y funciones.

El contacto con la nueva lengua permite que se activen los mecanismos cognitivos que contribuirán a la construcción del nuevo sistema lingüístico. Ahora bien, para que este contacto sea efectivo, ha de realizarse sobre la base de unas entradas lingüísticas *-input-* comprensibles y significativas. No basta con exponer al aprendiz a LO., ya que no se puede analizar aquello que no se entiende.

Si el objetivo es que nuestros alumnos alcancen una auténtica competencia comunicativa, es necesario que ese input comprensible sea, al mismo tiempo, real, para permitir el análisis de contenidos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos. Las muestras de lengua simplificadas (lenguaje de las madres, de los profesores de idiomas, del habla para extranjeros...) limitan las posibilidades de análisis de la LO., produciendo, en el caso de los extranjeros, un lenguaje no nativo también simplificado.

En este sentido, los esfuerzos de los autores de materiales *comunicativos* se encaminan a proporcionar muestras de lengua lo más reales y variadas posible.



Lee los siguientes diálogos y piensa en cuál elegirías para trabajar con tus alumnos. ¿Por qué?

María: Hola, Isabel.

Isabel: Buenas tardes, María. ¿Qué vamos a hacer?

María: Vamos a estudiar un par de lecciones.

Isabel: ¿Tú a qué hora te despiertas cada día?

María: Me despierto temprano y me levanto a las ocho. Pero no estudio por las mañanas.

Isabel: ¿Todos los días te levantas a las ocho?

María: No, algunos no me levanto hasta las ocho y media.

Isabel: Yo me despierto y me levanto antes que tú, pero mi padre se levanta y se ducha antes que yo.

María: Entonces, ¿cuándo estudias las lecciones?

Isabel: Ahora por la tarde y por la noche.

María: Yo por las mañanas tardo mucho tiempo en maquillarme y peinarme.

Isabel: Lo mismo me ocurre a mí.

Módulos de español para extranjeros.

(Viendo unas fotos)

● ¿Es tu madre?

○ Sí.

● Es muy guapa...

Y éste es tu padre, ¿no?

○ Sí.

● ¿Cuántos hermanos tienes?

○ Tres: dos hermanos y una

hermana.

● ¿Y ésta quién es?

○ Es Susana, la mujer de mi hermano.

● ¿Tienen hijos?

○ Sí, una niña de dos años, preciosa.

● ¿Es tu casa?

○ Sí, ¿te gusta?

Ramos Pérez, A. Fórmula 1

El segundo de los aspectos arriba citados, la relación entre gramática y funciones, ha constituido durante mucho tiempo uno de los aspectos más criticados de los enfoques comunicativos. Si los modelos tradicionales de enseñanza de lenguas centraban su labor en el análisis y estudio de la lengua, el enfoque comunicativo, al primar la comunicación y los actos a ella asociados, parecía obviar esa dimensión. Nada más lejos de la realidad, pues en la mayoría de las propuestas comunicativas se conjuga el análisis del sistema lingüístico (las formas) con el uso de la lengua.

En los manuales, *comunicativos*, de enseñanza de español podemos distinguir dos claras orientaciones en el trabajo de la gramática. Por una

parte están los modelos que presentan conceptualizaciones gramaticales junto a elementos socioculturales. Por otra, la más novedosa, plantea un trabajo gramatical de tipo inferencial. Es el propio estudiante el que llega a las conceptualizaciones gramaticales después de analizar el input lingüístico y con unas mínimas ayudas por parte del profesor.

En ambos modelos se acerca al estudiante al análisis de la lengua en uso superando las limitaciones que representa disponer de fórmulas y exponentes funcionales como únicos recursos comunicativos.

Ejemplos de ambos modelos pueden ser:

A) Ante la función de realizar y aceptar o rechazar invitaciones, se puede plantear un primer exponente del tipo:

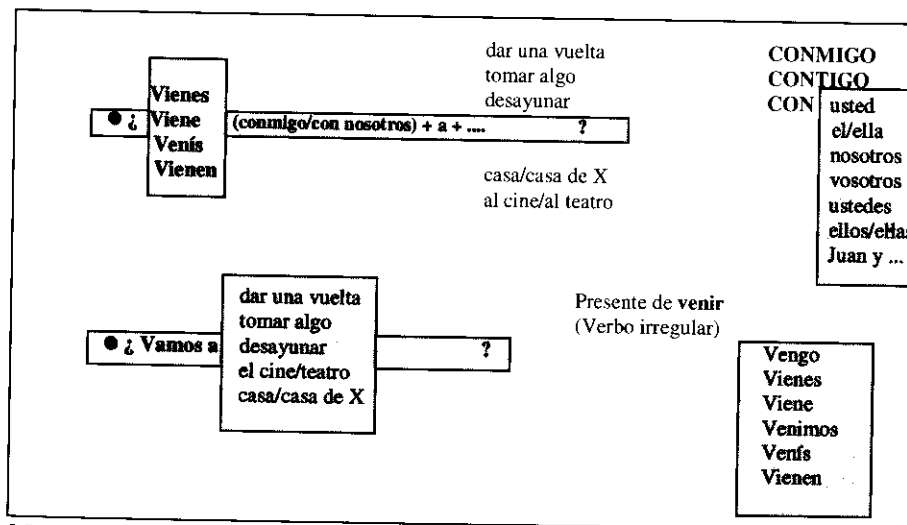
- ¿Quieres tomar algo?
- Sí, gracias.
- No, gracias, no me apetece.

Esta función se puede ir completando, progresivamente con elementos del tipo:

<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Te gustaría ● ¿Quieres 	venir	cine?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sí, estupendo ○ Me parece una buena idea. ○ Sí, gracias.
	ir a/al	teatro? mi casa? pasear? bailar?	

Antena 1

Un paso más en el análisis de las distintas formas podría ser:



Para aceptar la invitación.

**Sí, perfecto.
Vale. De acuerdo.**

Para rechazar la invitación.

No, lo siento, no puedo. Es que

**estoy ocupado/a
tengo un compromiso/una cita/...
tengo que estudiar/volver a casa/...
tengo mucho que hacer.
.....**

Es que ... sirve siempre para introducir una justificación.

Intercambio 1.

B) Un modelo simple de inferencia es el que se plantea en el siguiente ejercicio:

a) Observa los dibujos y lee las frases. ¿Las entiendes?

(Dos personajes expresan sus gustos y aficiones)

- Me gusta el fútbol.
- Me gusta ir al cine.
- Me gustan las motos.
- No me gusta el tenis.
- No me gusta ver la televisión.
- No me gustan los ordenadores.

b) Comenta con tu compañero por qué unas veces se dice gusta y otras gustan. Díselo al profesor. ¿Qué diferencias hay con tu lengua?

Ele.

Este tipo de conceptualizaciones gramaticales y análisis lingüísticos sólo se podrían aplicar con alumnos de un determinado nivel de instrucción. Sería ilógico que pretendiésemos seguir estos procedimientos con alumnos analfabetos en su lengua materna o con una irregular escolarización. Por otra parte, las características psicocognitivas de los niños también hacen inviable la utilización de estos recursos.

6.- Plantear una secuenciación de actividades comunicativas que vayan desde una producción más controlada a otra más libre. Siguiendo a Littlewood, desde un trabajo precomunicativo a una comunicación auténtica.

Veamos cómo se plantea esta secuenciación de actividades en uno de los manuales de español:

Tras un primer texto en el que uno de los habitantes de una casa, que aparece reflejada en un dibujo, describe las cosas que hace al cabo del día, se plantean las siguientes actividades.

2. Y tú, ¿a qué hora haces esas cosas normalmente?. Escríbelo. Fíjate en el texto de la actividad 1.

Me levanto a las...

3. Escucha y repite lo que oigas si es verdadero. Si es falso, no digas nada.

5. En grupos de cuatro. Habla con tus compañeros y pregúntales a qué hora hacen habitualmente estas cosas.

Anótalo.

Tú

Levantarse			
Desayunar			
Empezar (a trabajar/las clases)			

- ¿A qué hora te levantas?
- A las... (de la). ¿Y tú?

.....

7. a) En grupos de tres. ¿Qué creéis que hacen en un día normal los otros vecinos de la Rosaleda, 6 (*la casa que aparece al comienzo de la unidad*)?

Ejemplo: Yo creo que el señor Andrés no trabaja.

Se levanta...

b) Decídselo a la clase. ¿Están de acuerdo con vosotros?

8. Observa este dibujo y lee el texto. Tu profesor tiene la información que falta. Pídesela y rellena los espacios en blanco.

9. Fíjate en el esquema anterior y escribe sobre un personaje imaginario. Pregunta a tu compañero por su personaje. ¿Es más raro que el tuyo?

10. En grupos de seis. Elige una de estas personas (se les muestran ocho fotos) y piensa qué hacen todos los días y a qué hora. Luego díselo a tus compañeros. ¿Sabes quiénes son?

11. Lee este chiste. En parejas, responded a las preguntas:

- ¿Dónde trabaja este señor?
- ¿Qué profesión tiene?
- ¿Qué hora crees que es? ¿Por qué?
- ¿Qué quiere expresar el autor de este chiste?

Ele.

El autor ha establecido una clara secuenciación en los ejercicios de acuerdo a los recursos comunicativos de los que el alumno puede disponer. Así, propone algunos (2,3,5,7) con posibles modelos a utilizar, y otros (el resto) en donde la comunicación se va a establecer a partir de los propios recursos del alumno. Por otra parte, existe una gradación también en cuanto a la forma de la comunicación, de más guiada, más limitada aunque con un cierto grado de impredecibilidad, a más espontánea, impredecible en sus resultados y con negociación de significados por los interlocutores.

1. ¿CÓMO PROGRAMAR LAS CLASES DE ESPAÑOL LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA?

Asumiendo los condicionantes y limitaciones de nuestra práctica diaria, pensamos que lo más útil para organizar un programa de enseñanza de español sería que realizásemos adaptaciones de los materiales disponibles en el mercado. Adaptaciones que tendrán por objeto relacionar los contenidos planteados en los manuales con las necesidades comunicativas de nuestros estudiantes, suprimiendo todo aquello que no tenga una vinculación directa con sus características específicas. Por ejemplo, es presumible que no interactuarán en hoteles, en una terraza de moda, en un gimnasio, en clases de flamenco..., temas que aparecen en algunos manuales de español lengua extranjera para adultos.

L. Miquel (1994) señala que estas adaptaciones también consistirán en eliminar, tanto de los materiales como de las actividades, todas aquellas propuestas que:

- Traten temas que puedan resultar irritantes o humillantes al alumno inmigrante.
- Planteen actividades que presupongan que se comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos por universales.
- Impliquen técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes: test de selección múltiple, interpretación de gráficas...

A éstas se podrían añadir, además, aquellas que:

- Partan de análisis estereotipados de nuestros alumnos.
- Presenten falsas visiones de la sociedad española.
- Impongan modelos únicos de comportamiento cultural, social, etc.



Analiza los siguientes ejercicios teniendo en cuenta los aspectos anteriormente señalados. Todos ellos proceden de libros que no están pensados para inmigrantes.



Escucha estas preguntas personales y contesta con la verdad:

¿Tiene usted coche?

- ¿Tiene usted televisión?
- ¿Tiene usted casa?
- ¿Tiene usted dinero?
- ¿Tiene usted cámara de vídeo?
- ¿Tiene usted teléfono?

☞ Una con flechas:

- | | |
|---|--|
| <p>A. Todo está dicho; pero las cosas, cada vez son sinceras son nuevas.</p> <p>B. No es el comercio lo primero que existió, sino la amistad.</p> <p>C. Los mundos nuevos deben ser vividos antes de ser explicados.</p> | <p>1. Proverbio recogido por la que tradición cubana.</p> <p>2. Alejo Carpentier.</p> <p>3. José Martí.</p> |
|---|--|

☞ Enseña cómo es tu casa a partir de un plano de la misma que elabores.

☞ Elige lo que quieres comer en este restaurante:

Restaurante "La selecta"

	PTAS.		PTAS.
Entremeses	200.	Cerdo	250.
Ensalada	100.	Cordero	250.
Tortilla	150.	Ternera	300
Gambas	400.	Pollo	200.

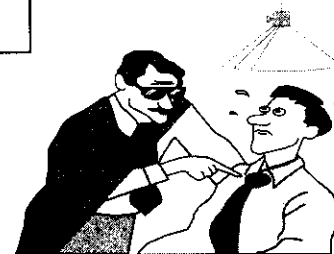
☞ Piensa a cuál de estos lugares te gustaría viajar y por qué. Coméntaselo a tu compañero y averigua sus preferencias.



☞ Ayer se cometió un crimen después de clase. Escriba una lista de las actividades que realizó después de esa

hora. Entregue su lista al comisario que va a poner a prueba su memoria y la consistencia de su coartada.

¿Qué hiciste ayer después de la clase de Español?



Siguiendo las reflexiones propuestas por esta autora, no creemos que sea conveniente que el profesor se plantee la elaboración de materiales específicos. Esta es una labor que por su complejidad excede en gran medida nuestras posibilidades. Sin embargo, si podemos y tenemos que **programar**, determinando los objetivos comunicativos (funciones, nociones) que sean adecuados a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Los materiales a los que podemos acceder nos pueden proporcionar muestras de lenguas auténticas, ilustraciones, ejercicios, explicaciones gramaticales y socioculturales... que, una vez adaptados, podemos trabajar con nuestros alumnos.

Para L. Miquel (1995) la utilización de materiales publicados ofrece una serie de ventajas:

- Ofrecen una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa.
- Incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos, grabados por hablantes nativos con muchas voces, registros, efectos especiales... que permiten a los estudiantes familiarizarse con muchas maneras de hablar español y no sólo con la del profesor.
- Analizan la lengua en términos no sólo morfosintácticos sino también de uso.
- Proponen actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos.
- Incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales.
- Disponen de una serie de recursos fotos, dibujos, documentación... difícilmente obtenibles de otro modo.

A título de ejemplo proponemos una posible secuenciación de contenidos conceptuales vinculados a la experiencia e intereses de los niños de 8 a 12 años. Esta propuesta puede servir de base de trabajo al profesor del aula de compensatoria y de orientación para el profesor con niños inmigrantes en clase.

SITUACIÓN	FUNCIONES	EXPOSITIVOS FUNCIONALES	NOCIONES
<p>- Yo/tú. Hacemos amigos.</p>	<p>Saludar/Despedirse Presentarse Preguntar/decir nombre. Preguntar/decir nacionalidad.</p>	<p>● ¡Hola!+ (Buenos días..., etc.). ● Adiós + (Buenos días..., ...) o (Nombre). ● Soy + Nombre. ○ ¿Cómo te llamas? ● (Me llamo) + Nombre. ¿Y tú? ○ (Me llamo) + Nombre. ○ ¿De dónde eres? ● Soy de + país. ● Soy + nacionalidad. - Por favor, + nombre. - Profesor/ "profe" Señorita/ "seño" Nombre + ¿puedo levantarme/salir/ir al baño...? - Necesito + un/una+ nombre de objeto/ acción (beber, ir al baño...) - ¿Cómo se llama esto (señalando el objeto) en español? - ¿Cómo se dice ("merci") en español? - ¿Cómo se escribe? - Siéntate / levántate/ estáte quieto / cállate /abre el libro/ cierra el libro/ ven aquí/ señala /mira / escucha/dibuja/pinta/habla/escríbe / juega /etc. ● ¿Puederéis repetir, por favor? ● Más alto, por favor. ● Más despacio, por favor.</p>	<p>- Saludos: ¡Hola! Buenos días. Buenas tardes. Buenas noches. - Despedidas: Adiós. - Adiós + Nombre. - Nombres de países. - Nombre de nacionalidades (las de los alumnos del aula).</p>
<p>- En clase</p>	<p>- Llamar la atención. - Pedir permiso. - Expresar necesidad. - Preguntar por el nombre de las cosas en la L2. - Pedir que se deletree/deleitear. - Entender y ejecutar ordenes e indicaciones. - Recursos para controlar la comunicación.</p>	<p>○ Nombre + ¿Cuántos años tienes? ● (Tengo) + n° + (años). ¿Y tú? ○ (Tengo) + n°. ○ ¿Dónde vives? ● En + ciudad/pueblo/barrio. ● En la + calle/plaza/ paseo...+ nombre + n°+ piso. ○ ¿Tienes teléfono? ● Sí, el + n° y ● No, no tengo.</p>	<p>- Nombre de espacios del colegio: baño, patio, comedor... etc. -Objetos de la clase: libro, lápices, cuaderno...etc. - Alfabeto. - Nombre de acciones: beber, ir, salir, sentarse, levantarse, etc.</p>
<p>- Yo/tú. Damos nuestros datos personales.</p>	<p>- Preguntar y decir la edad. - Preguntar y decir la dirección y el teléfono.</p>	<p>○ Nombre + ¿Cuántos años tienes? ● (Tengo) + n° + (años). ¿Y tú? ○ (Tengo) + n°. ○ ¿Dónde vives? ● En + ciudad/pueblo/barrio. ● En la + calle/plaza/ paseo...+ nombre + n°+ piso. ○ ¿Tienes teléfono? ● Sí, el + n° y ● No, no tengo.</p>	<p>Formas verbales: tengo, tienes, vivo, vives. - Léxico referido a los números (1 al 20). - Léxico referido a las estructuras: calle, plaza, avenida, paseo. - Ordinales del 1 al 10. - Disposición de los números de teléfono en España.</p>

<p>- Mi/tu familia, amigos.</p>	<p>- Presentar a alguien. - Preguntar/responder acerca de la identidad de alguien. - Preguntar/responder acerca de datos de otros.</p>	<p>Nombre + este/esta + es + nombre. ○ ¿Quién es este/esta? ● (Es) mi + madre, etc. ○ ¿Cómo se llama tu + padre, etc.? ● Se llama + nombre. ○ ¿Cuántos años tiene tu + padre, etc.? ● Tiene + años. ○ ¿A qué se dedica tu + padre, etc.? / ¿Qué hace tu + padre, etc.? ● Es + nombre de la profesión. ● Trabaja en + lugar de trabajo. ● Está en paro. ● Está jubilado/a.</p>	<p>- Pronombres demostrativos éste/ésta/éstos. - Determinantes posesivos: mi, tu ... - Vocabulario de la familia. - Formas verbales: es, se llama, tiene, se dedica, trabaja, está. - Nº del 20 al 100. - Profesiones. - Nombre de los lugares de trabajo.</p>
<p>- Los demás.</p>	<p>- Describir a una persona. - Dar la opinión acerca de una persona.</p>	<p>○ ¿Cómo es + nombre/ tu (padre,... etc.)? ● Es + adjetivo. ● Tiene (los ojos/el pelo...)+adjetivo. ● Lleva +(gatas/barba/bigote). ● Es + adjetivo/ Es muy +adjetivo.</p>	<p>Adjetivos masculinos y femeninos: alto, bajo, rubio, moreno, gordo, delgado, pelo corto/ largo, joven, viejo, guapo, feo, simpático, antipático. - Colores: marrón, negro, azul, verde. - Formas verbales: lleva.</p>
<p>- La casa donde vivimos.</p>	<p>- Pedir/dar información sobre la casa, muebles (tamaño, forma). - Expresar cantidad. -Localizar objetos/personas en el espacio/Situar las piezas de la casa. -Describir una habitación.</p>	<p>○ ¿Cómo es tu casa/habitación, etc.? ● (Es) Pequeña/grande. ○ ¿Cuántos/ cuántas + nombre + tiene? ● (Tiene) Número. ○ ¿Dónde está/están + nombre? ● (Está/están/ + preposición + nombre. ○ ¿Qué hay en + nombre? ● Hay + art. indet. + nombre.</p>	<p>- Adjetivos: grande, pequeño/a, cuadrado/a, rectangular, redondo/a, colores, bonito/a, feo/a. - Habitaciones de la casa. Muebles más usuales. - Delante, detrás, entre, debajo, en, encima, dentro de, al lado, a la derecha, a la izquierda. - Formas verbales: Hay. Art. indeterminado un/una /unos/unas.</p>

<p>- Mi/tu cuerpo.</p>	<p>- Identificar las distintas partes del cuerpo. - Expresar dolor. - Preguntar a alguien cómo se siente/decir cómo se siente uno mismo. - Referirse a lo que les sucede a los demás.</p>	<p>○ ¿Qué te pasa? ● Me duele/duelen + nombre. ● Estoy + adjetivo. ● Tengo + nombre. ○ ¿Qué le pasa a + Nombre? ● Está + adjetivo. ● Tiene + nombre. ● Le duele/e duelen + nombre.</p>	<p>- Partes del cuerpo. - Formas verbales: estoy/estás/está + adjetivo.(cansado/a, malo/a enfadado/a, contento/a, nervioso/a, enfermo/a, triste) - Formas verbales: Tengo/tenes/tiene + sustantivo (calor, sueño, sed, frío, hambre, fiebre, miedo, tos). - Formas verbales: Me duele+sustantivo singular. Me duelen + sustantivo plural.</p>
<p>- Las prendas de vestir.</p>	<p>- Identificar las prendas de vestir. - Describir la ropa que llevan ellos u otras personas. - Describir el tiempo atmosférico y conocer las estaciones del año relacionándolo con la ropa.</p>	<p>○ ¿Qué llevas/lleva puesto + Nombre? ● (Llevo/lleva) un/una + sustantivo. ○ ¿De qué color es/son tu/tus su/sus? ● (Mi/mis/su/sus) + Es/son + color. ○ En verano / etc. + hace + frío/etc. ○ Llueve/nieva. ○ ¿Qué llevamos en + estación del año? ○ ¿Qué llevamos cuando hace + frío/calor?</p>	<p>Las prendas de vestir. - Posesivos mi, mis, tu, tus, su, sus. - Estaciones del año. - Vocabulario del clima. - Formas verbales: llevo, llevas, llevamos, llueve, nieva, hace.</p>
<p>Nuestros juegos/deportes y diversiones favoritas.</p>	<p>- Hacer sugerencias. - Aceptar/ Rechazar sugerencias. - Preguntar/expresar lo que saben/no saben hacer. - Manifestar gustos y preferencias sobre juegos.</p>	<p>○ ¿Juegas? /¿Jugamos? ¿Quieres jugar a+ nombre? ● (Si) Vale. ● No, no me apetece. ○ (Nombre) + sabes + verbo? ● Sí. (Si sé +verbo) ● No, no sé (+verbo) ○ ¿Te gusta/n + nombre/verbo? ● Sí, me gusta/n mucho. ● No, no me gusta nada.</p>	<p>- Vocabulario propio de los juegos y deportes. - Adverbios mucho, nada. - Formas verbales: juego/juegas/jugamos/ quieres/sabes/ sé/ sabéis/ sabemos/ te gusta/n/ me gusta/n. - Nombres de acciones: montar en bici, nadar, jugar al (fútbol, baloncesto, parchís, etc.).</p>

<p>- El cumpleaños.</p>	<p>- Identificar la fecha y los meses del año.</p> <p>- Preguntar por/decir la fecha del cumpleaños.</p> <p>- Felicitar.</p> <p>- Ofrecer.</p> <p>- Aceptar/rechazar ofrecimientos.</p> <p>- Reaccionar ante un regalo</p>	<p>¿Qué día es hoy?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (Día de la semana). ○ ¿A cuánto estamos? ● A + número. <p>¿Cuándo es tu cumpleaños?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mi cumpleaños es el + día + de + mes. ○ En + mes. ○ ¿Cuántos años cumplés? ● (Cumpló) + número. <p>¡Felicidades! ¡Feliz cumpleaños!</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Quieres + nombre/verbo? ● Sí, gracias. ● No, no me apetece. <p>¡Qué bonito! Muchas gracias (+ nombre).</p>	<p>- Meses del año, días de la semana.</p> <p>- Formas verbales: estamos, cumplo, cumplés.</p> <p>- Vocabulario específico del cumpleaños (cosas que se comen/beben, etc.)</p> <p>⇒ Usos culturales: abrir los regalos, cantar el "cumpleaños feliz"/ "Feliz, feliz en tu día...". tirar de las orejas.</p>
<p>- Los animales</p>	<p>- Identificar a los animales.</p> <p>- Describir el hábitat y las costumbres.</p> <p>- Describir tamaño, partes del cuerpo, color.</p> <p>- Expresar gustos y preferencias y preguntar por los de los demás.</p>	<p>¿Dónde vive/n + determinante + nombre?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ (Vive/n) En + nombre. ● ¿Qué come/n + determinante + nombre? ● Come/n + nombre. <p>¿Cuál es tu animal preferido?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El/la + nombre. ● Mi animal preferido es + nombre. 	<p>- Animales de la granja y del zoo.</p> <p>- Partes del cuerpo de los animales.</p> <p>- Lugares donde viven los animales.</p> <p>- Hábitos alimenticios.</p>
<p>- Lo que hacen los niños durante el día.</p>	<p>- Preguntar/expresar la hora.</p> <p>- Hablar de las costumbres y hábitos cotidianos.</p> <p>- Expresar la hora en que se suelen hacer las actividades anteriores.</p>	<p>¿Qué hora es?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Es la una. ● Son las + número. <p>¿Qué haces/hace por la mañana/tarde/noche?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (Por la mañana/ tarde/noche) + verbo/verbo + nombre <p>¿A qué hora + verbo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● (Verbo) A la una. ● (Verbo) A las + número. 	<p>- Las horas.</p> <p>- Fracciones: y cuarto, menos cuarto, y media.</p> <p>- Partes del día: por la mañana, por la tarde, por la noche.</p> <p>- Verbos de acciones cotidianas: levantarse, acostarse, desayunar, cenar, comer, volver, ir, ver, jugar, dormirse, etc.</p>

<p>- Lo que les gusta comer/beber.</p>	<p>- Identificar alimentos.</p> <p>- Expresar necesidad acerca de los alimentos.</p> <p>- Ofrecer/rechazar alimentos.</p> <p>- Pedir alimentos y bebidas.</p> <p>- Preguntar e informar sobre gustos y preferencias acerca de alimentos y bebidas.</p>	<p>Tengo (mucho/mucha) hambre/sed.</p> <p>¿Quieres un/una + nombre alimento/ bebida?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sí, gracias. ● Sí, por favor. ● Sí, vale. ● No, gracias. <p>¿Me das/a (un/una) (poco de) + nombre, por favor?</p> <p>¿Te gusta/n + artic. + nombre?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sí, + un poco/bastante/mucho. ● No, + nada/casi nada. ● Pues a mí sí/no. ● A mí me gusta/n +mucho/bastantes + SN. 	<p>Vocabulario:</p> <p>- Alimentos y bebidas.</p> <p>- Preposición "de" cómo enlace de dos términos: Ejemplo: vaso de agua.</p>
<p>- Las compras.</p>	<p>- Pedir información sobre la existencia de algo en una tienda.</p> <p>- Pedir productos alimenticios en una tienda.</p> <p>- Preguntar el precio de un determinado producto. Pagar.</p>	<p>Por favor, ¿tiene/n + nombre?</p> <p>Quiero un/una + nombre.</p> <p>Deme un/una + nombre.</p> <p>¿Cuánto es?</p> <p>¿Cuánto cuesta + determinante/pronombre posesivo + sustantivo?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Son + n^o + pesetas. ○ Aquí tiene. 	<p>Vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - N^o hasta el 1000. - Interrogativo ¿cuánto? - Vocabulario referido al nombre de las tiendas. - Vocabulario referido a las cosas que se pueden comprar en ellas. Productos alimenticios. - El dinero español. - Horarios comerciales (lectura de los carteles más usuales: cerrado/abierto, de + día semana + a+ día semana/ de + hora + a + hora.
<p>- El barrio.</p>	<p>- Situar un lugar en una población.</p>	<p>Por favor (Nombre)+ ¿Dónde está + art. + nombre?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En la calle + nombre. ● Está al lado de... ● Está enfrente de... 	<p>- Vocabulario: Calle, plaza, avenida, paseo...</p> <p>- Vocabulario referido a tiendas, locales públicos, lugares de interés del barrio tales como colegio, ayuntamiento, polideportivo, etc.</p>

<p>- Planes o intenciones para fines de semana o vacaciones.</p>	<p>- Hablar del futuro: planes y proyectos. - Expresar intenciones sobre un futuro próximo.</p>	<p><input type="radio"/> ¿Qué vas a hacer este (fin de semana, verano, el lunes... etc.)? ● Voy a + verbo/sustantivo. ● Voy a +ir + preposición + verbo en infinitivo/sustantivo.</p>	<p>- Ir + a + infinitivo. - Vocabulario: fin de semana, vacaciones, Semana Santa, verano, carnaval, Navidad.</p>
<p>- Experiencias pasadas.</p>	<p>- Expresar y obtener información sobre experiencias y actividades realizadas recientemente.</p>	<p><input type="radio"/> ¿Qué, dónde, etc. + has + verbo + este año/mes/hace una hora, etc.? ● He +verbo. ● Infinitivo. ● En + nombre.</p>	<p>- Vocabulario: Temporalizadores: este/a año/mañana, hace una hora, ayer, etc.</p>

2. EL ERROR Y SU TRATAMIENTO.

En el enfoque metodológico expuesto hasta aquí, el error se valorará positivamente en la medida que sirve para controlar el proceso de aprendizaje tanto para el que enseña como para el que aprende una L2. Desde esta perspectiva, se dejará de considerar como falta grave cuya erradicación es necesaria para evitar conductas lingüísticas incorrectas (error/horror). El error en cuanto reflejo del proceso de construcción creativa del nuevo sistema lingüístico se producirá, entre otras causas, por la formulación de hipótesis inadecuadas sobre el funcionamiento del mismo³³. En consecuencia, los criterios para analizar las posibles formas erróneas ya no serán exclusivamente fonológicos o gramaticales, sino que se analizarán desde una perspectiva comunicativa más amplia. Así, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Ambigüedad (con respecto al mensaje).
- Irritación (con respecto al interlocutor).
- Estigmatización (con respecto al hablante).



Desde tu experiencia como aprendiz de una LE, intenta responder al siguiente cuestionario.

Cuestionario:

- 1.- ¿Crees que aprendes al ser corregido?
- 2.- Por qué crees que te cuesta librarte de ciertos errores?
- 3.- ¿Cómo te sientes cuando te corrige el profesor?
- 4.- ¿Cómo te sientes cuando:
 - otro compañero te corrige?
 - tú corriges a otro compañero?
- 5.- ¿Qué te gustaría más que te corrigieran:
 - la pronunciación?
 - la gramática?
 - otros?
- 6.- ¿Hay algún momento en que preferirías no ser corregido?
- 7.- ¿Qué piensas cuando oyes a un compañero decir algo que tú crees incorrecto y el profesor/a no le corrige?

Encina Alonso.

³³ L. Miquel y N. Sans ilustran esta idea con el siguiente ejemplo: En un examen, un estudiante chino de primer curso le preguntó a un colega nuestro qué era "futuro". Nuestro colega le declinó varias frases de esta guisa: A ver, si aquí pone *María estudia español* el futuro será *María estudiará español*. Nuestro colega quiso comprobar si había sido entendido, por lo que preguntó al estudiante: "¿Lo tienes claro ahora? A ver, pon en futuro la frase: *Pepe coge la maleta*". El chino, sonriente e iluminado por la comprensión del fenómeno, dijo: *Peperá coge la maleta*. El profesor, muy alarmado, contestó: *¡No, no!*. Pero el estudiante se dio cuenta inmediatamente de su error: *¡Ah, sí!* -dijo- *Pepe coge la maleta*. (Cable nº9).

Cuando nos comunicamos, el interés de nuestras interacciones está centrado en la transmisión de significados (carácter funcional, afectivo y cognitivo) más que en el aspecto formal de las mismas. Esta preocupación por el significado por encima de la forma provoca errores tanto léxicos como discursivos. Errores que nuestro interlocutor interpretará adecuadamente sirviéndose de referentes lingüísticos y extralingüísticos presentes en todo acto comunicativo. De esta forma se podrán realizar predicciones en relación con el tema (redundancias), se recurrirá a informaciones contextuales, co-textuales, discursivas...

Frecuentes errores de este tipo son los *falsos amigos*, palabras aparentemente próximas pero con significados distintos (candelabro-candelero). Entre nuestros alumnos extranjeros nos podemos encontrar con algunos tan familiares como:

porro	puerro.
bollo	pollo.

El contexto (frutería, pollería...) y la actitud del interlocutor minimizarán estos errores. También serán habituales errores de tipo interlingüístico como son la invención de palabras o las sobregeneralizaciones:

calestines	calcetines.
ropero	sastre.
tiendista	comerciante.
bagina*	página.
polla	gallina.

Comunicarse será, en buena medida, un proceso constante de negociación de significados entre interlocutores que comparten unos mismos conocimientos. Con estos criterios, la ambigüedad en los mensajes será un tipo de error de poca importancia en situaciones comunicativas. Si interesa lo que se dice y quien lo dice, el interlocutor siempre podrá mantener activa la comunicación. En este sentido, los hablantes nativos son más tolerantes con este tipo de errores que los no nativos. Esperamos que un extranjero cometa muchos errores de tipo léxico, sintáctico o discursivo, por lo que adoptamos una postura positiva de colaboración activa.

Si pensamos en nuestros alumnos inmigrantes, los errores que más nos pueden interesar son aquellos que pueden irritar al interlocutor o suponer una estigmatización del propio hablante. Los errores que pueden provocar estos sentimientos son, fundamentalmente, de tipo cultural.

El componente cultural se transmite a través de distintos medios: lingüísticos, kinésicos (gestos), cronémicos (organización del tiempo) y proxémicos (percepción del espacio). Cada sociedad organiza y realiza

estas formas de comunicación de acuerdo a sus propios criterios, que el hablante extranjero ha de conocer para que su actuación resulte adecuada y consiga los fines esperados.

L. Miquel (1996:13) conceptualiza los actos de habla que tienen como finalidad el ofrecimiento de algo (bebida, comida) en español, del siguiente modo:

- Cuando la invitación no está pactada previamente, *se presupone que no se va a aceptar al primer ofrecimiento.*
- Tras la negativa, el *segundo ofrecimiento llega inmediatamente después, pero reformulado.*
- Cuando finalmente el visitante acepta la invitación, tiene que *reducir y quitar importancia a su petición* dentro de un paradigma de posibilidades (diminutivo, apelar a si ya está hecho, aceptar si el otro toma lo mismo, etc.). En el caso de una negativa deberá ir acompañada de una justificación.

Una actuación incorrecta desde el punto de vista sociocultural da lugar a los malentendidos culturales que, dependiendo de la actitud del interlocutor, podrán tener consecuencias muy negativas para la vida cotidiana del inmigrante y su integración³⁴. Una inadecuada utilización de las fórmulas de cortesía y tratamiento puede producir irritabilidad en nuestro interlocutor. Sentimiento que sería lo último que desearía provocar un inmigrante en un policía o en un empresario, pero que seguramente ocurrirá si en lugar de emplear el tratamiento convencional "usted" utiliza el familiar "tú".

No estamos abogando por que el inmigrante adopte sin más todo un nuevo sistema de relaciones culturales, sino más bien, por que lo conozca para que libre y autónomamente pueda desenvolverse con ciertas garantías de éxito en la sociedad de acogida. Algunos estudiantes extranjeros interpretan mal este tipo de relaciones, lo que les lleva a adoptar comportamientos que *chirrían* en sus relaciones con españoles. Este sería el caso de los componentes proxémicos (relación interpersonal, táctil, besos...) que utilizados inadecuadamente (en relación a la situación, los interlocutores...) pueden provocar reacciones contrarias a las esperadas. Por ejemplo, en nuestra cultura el beso es un componente cultural muy importante, se utiliza tanto en el ámbito familiar como en el social. Muchos hombres y mujeres, sobre todo jóvenes, se saludan besándose en la mejilla. Sabemos a quién tenemos que besar, qué queremos transmitir y en qué situaciones está admitido o no el beso. Toda esta información no la conoce el estudiante inmigrante y por tanto no se puede establecer un conocimiento compartido que permita la realización concreta de esa comunicación. Una profesora española puede no entender como *normal* que un alumno procedente de

³⁴ Integración entendida no como asimilación ni como imposición. Es el propio inmigrante el que libremente decide la forma y grado de relación con la sociedad de acogida.

una sociedad *tradicional* con una clara división hombres/mujeres, la salud besándola, y más si se trata de una clase entera.

Algo similar puede decirse de las distancias interpersonales. Si bien es cierto que la nuestra es una cultura de *proximidad* (en español solemos decir “donde caben dos caben tres”, mientras que inglés “dos son compañía, tres multitud”), también lo es que las distancias que marcan las relaciones sociales no son iguales en todos los casos. Muchos profesores de español sienten un cierto agobio o frialdad en sus clases en función de la procedencia y cultura de sus alumnos.

Toda sociedad establece unas distancias interpersonales de acuerdo a criterios sociales que cuando no se respetan provocan sentimientos de invasión del propio espacio vital. Del mismo modo, las relaciones táctiles son diferentes según culturas: si en la nuestra el apretón de manos es breve, reduciéndose a un mero formulismo, en muchas zonas de África, se mantiene durante buena parte de la conversación.

No queremos concluir este apartado sin reflexionar en torno a la corrección de los errores, lo que nos permitirá introducir el apartado siguiente dedicado al papel del profesor. G. Vázquez (1987) plantea que la labor de corrección tendría que realizarse de acuerdo a las siguientes estrategias:

- Corregir los errores referidos al material enseñado explícitamente, es decir, corregir sólo lo que estamos enseñando o hemos enseñado. *Los estudiantes siempre tratan de decir mucho más de lo que están en condiciones de decir. No debemos coartar la libertad, pero sí reflexionar sobre las actividades que les exigimos realizar.*
- Trabajar los errores colectivos con tendencia a fosilizarse o fruto de transferencia de la LM. (“falsos amigos”...)
- Prestar atención al léxico, a la pronunciación y a la entonación. *El hablante nativo puede “reparar” más fácilmente errores morfosintácticos que “adivinar”, semántica o pragmáticamente, las intenciones del no nativo.*
- Hacer hincapié en aquellos errores que se identifican con un grupo o nacionalidad.
- Prestar atención a los errores que van más allá de la frase. Ayudar al estudiante a contar con recursos (parafrasear, pedir ayuda, gestos...) que le permitan seguir hablando.
- No olvidar que muchos errores comunicativos se producen más por omisión que por comisión.



¿Cómo trata los errores el profesor en los siguientes diálogos?³⁵

*INV: ¿En qué trabaja?

*STU: Que trabaja... con buro (bureau)

*INV: **Que trabaja en la oficina.**

*STU: Ofisina.

*INV: En la oficina. Muy bien. Venga. El novio, novia y ese el cura

*PRF: ¿Dónde están?

*STU: Dos amigas... dos amigas... eh... desir... decir finito de trabajo porque mucho cansado. Esto finito de semana y... desisión... desisión... Two finita dia libres, ah... ir de... ir... ir de river, rio y...no lo sé... agua... jugar con agua...

*INV: **¿Cómo es el verbo en inglés?**

*STU: To swim.

*PRF: Bueno, **nadar**.

*STU: Nadar, sí, sí, sí, nadar, nadar, sí... Nadar mucho y...

*PRF: ¿Sí? ¿Qué **cosas lees?**

*STU: Yo... yo sé... yo sabes... sabes ¿no? Yo sabes. Yo ya lo sé o sabes... Sabes.

*PRF: No. Yo... Tú sabes... Yo... Sé.

*STU: Yo ahora sé. ¡Eh!...Sabes número (por nombre) de... Príncipe Pío

*PRF: ¿Sabes **leer Príncipe Pío?**

*STU: Sí.

*PRF: ¿Y qué más cosas sabes hacer?

*STU: ¡Ah!... Moncloa tiene tres de... números Moncloa. Mon-clo-a. ¡Ah! ¿cuatro? ¿tres o cuatro?

En el primer diálogo, el profesor se limita a corregir la forma errónea, propone la correcta, valora positivamente su utilización y rompe la comunicación al cambiar inmediatamente de tema. En el segundo diálogo, el profesor facilita la forma desconocida por la posible ambigüedad del mensaje. Tanto en este como en el siguiente diálogo, lo que interesa es el contenido de lo que se dice. En el último diálogo el profesor intenta actuar de igual modo, pero al observar que la estudiante sigue confundiendo ambas formas (sabes/se) decide continuar la comunicación.

No queremos concluir este apartado sin hacer una serie de consideraciones estrictamente lingüísticas acerca del error. El lenguaje de los inmigrantes se

³⁵ El subrayado hace referencia a las estrategias utilizadas. La cursiva y el subrayado, únicamente a la monitorización, y la negrita, a las estrategias empleadas por la profesora.

puede considerar eminentemente funcional, sirve para realizar funciones comunicativas concretas relacionadas con sus necesidades inmediatas. En consecuencia, cuando se dispone de unos mínimos recursos comunicativos para cubrir esas necesidades, el análisis del nuevo sistema lingüístico tiende a detenerse. Por otra parte, el inmigrante que no sigue programas de instrucción reglados carece de estímulos negativos de autocorrección y progreso. Los interlocutores españoles realizarán constantes esfuerzos de reinterpretación de sus enunciados. En consecuencia, la IL. de muchos inmigrantes mostrará una clara tendencia a la fosilización, con gran número de elementos y estructuras ancladas en un momento determinado del aprendizaje de la nueva lengua.

Los programas de enseñanza reglados de español han de servir para corregir esta tendencia. Han de dotar al estudiante de los recursos estratégicos necesarios y de los procedimientos para que, de forma autónoma, pueda progresar en el análisis y dominio de la nueva lengua.

Conviene también recordar que la IL., como sistema variable, presentará errores inesperados para el profesor. Es frecuente que pese a haberse trabajado con profundidad un cierto aspecto lingüístico, los alumnos sigan cometiendo el mismo error al cabo del tiempo. El profesor puede entender estos errores como producto de la desmotivación, la falta de atención o la incapacidad de los estudiantes para asimilar sus explicaciones. Olvidamos que la internalización de una forma o aspecto lingüístico es un proceso cognitivo complejo que no se desencadena tras la mera presentación de un input o de una conceptualización más o menos adecuados.

Para diferenciar entre formas adquiridas y formas presentadas, Corder (1967) introduce el concepto de *intake*:

Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que "entran", no los que están disponibles para entrar, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o, para ser más exactos, su toma ("intake"). Esto puede venir determinado por las características del mecanismo de adquisición de lenguaje y no por el programa del curso. Después de todo, en las situaciones de aprendizaje de la lengua materna la cantidad disponible de datos de entrada es relativamente vasta, siendo el niño el que selecciona los datos que lo serán de hecho.

3. PAPEL DEL PROFESOR.

Hasta aquí hemos presentado un modelo de enseñanza de segundas lenguas centrado en los procesos de comunicación y en las necesidades y características del aprendiz. Desde esta perspectiva todos los medios y recursos didácticos que se utilicen, incluido el profesor, han de serlo para dar respuesta a esas necesidades.

La LOGSE, presenta un modelo de profesor dialogante, facilitador de recursos y orientador de procesos. Este perfil es básicamente el mismo que se puede esperar de un profesor de español como segunda lengua. Sin embargo, las características específicas del alumnado inmigrante exigen que se profundice en determinados aspectos.

La actitud dialogante del profesor ha de concretarse tanto en la detección de necesidades como en la negociación de contenidos y procedimientos e, incluso, en el contraste cultural.

El trabajo con este colectivo no puede estar condicionado por un programa previamente establecido con unos temas y contenidos a desarrollar. Ha de completarse el suficiente margen de flexibilidad que permita dar respuesta a necesidades nuevas que puedan presentar los grupos de alumnos. Pensamos en situaciones tan concretas como pueden ser la búsqueda de trabajo, ir al médico, solventar problemas de vivienda o educativos... No podemos soslayar estas necesidades por el mero hecho de que no forman parte del programa en el momento en que se planteen. Al mismo tiempo, la negociación, entendida como diálogo entre iguales, ha de orientar nuestro quehacer cotidiano. Negociar temas, contenidos e incluso procedimientos ha de convertirse en un recurso metodológico más.

E. Martín Peris (1993) propone el siguiente perfil del profesor de español:

A. Formación

- Reflexión sobre las "creencias":
 - ☞ Qué es hablar una lengua
 - ☞ Cómo se aprende la lengua.

B. Actuación: organización de la clase.

- Negociador (de objetivos y procedimientos)
- Recurso a disposición de los alumnos.
- Investigador.

C. Actitudes

- Sensibilidad: hacia los alumnos individuales, hacia el grupo y sensibilidad intercultural.

Trabajar con alumnos inmigrantes y refugiados exige también, por parte del profesor una actitud de claro compromiso con los problemas derivados del

hecho migratorio. Si la presencia de alumnos de otras nacionalidades supone un evidente enriquecimiento para las sociedades de acogida, los profesores en contacto con estos grupos han de convertirse en impulsores del diálogo intercultural, proponiendo y facilitando la realización de actividades interculturales que tengan como objetivo el conocimiento y reconocimiento de las distintas identidades culturales de los alumnos del Centro³⁶.

Por otra parte, no podemos ignorar la realidad que existe fuera del Centro y que acompaña al alumno. El alumno inmigrante necesitará que se le solucionen problemas cotidianos no sólo en el terreno educativo, necesitará expresar sus sentimientos e inquietudes, buscará consejo o pedirá ayuda. La labor de tutoría ha de realizarse también con estos estudiantes.

**PRF: Pero a ti, ¿quién te... quién te... quién te mira? ¿Cuál es tu médico? ¿Cuál es tu médico de familia, de cabecera? ¿Dónde vas?*

**STU: (dice algo ininteligible) Ahora médico... médico de cabecera desile yo... no me entiendes... Todos... todos, todos mo bien. Ahora va Coronel de Palma. Médico de riñones. Una enfermera... traele una cita llevaño... una cita... (dice algo que no se entiende) si va al médico haserle análisis de orina... desirle, toma la pastillas... del... del... del dolor... del dolor poco poco... Cuando... mandar una carta, sí, venir... vine aquí. Haserme proba... proba de riñones... Ya está.*

**PRF: Es que yo he conocido el miércoles pasado he conocido a... en el hospital...*

**STU: Coronel de Palma... Médico...*

**PRF: Médico para emigrantes, y aquí atrás también conozco médico de emigrantes. Podemos intentar hablar con ellos. ¿Sabes lo que te digo? Sí, hay en el hospital... En el hospital, Zhora, hay una médico que trabaja con emigrantes...*

**STU: ¡Ah! Com... compañera... compañera tuya...*

**PRF: Yo voy a intentar el próximo día que les vea, voy a hablar de ti, a ver si puedo conseguir que ellos... te vean... los papeles.*

**STU: Tú tú marchar conmigo... con médico ¿no?*

**PRF: No, voy a hablar... No, Zhora, escucha. Voy a hablar el próximo día... voy a hablar, cuando yo les vea a esta gente de médicos, voy a decirles tu caso, a ver si ellos pueden... mirar...*

En resumen

El enfoque comunicativo

- Entiende la lengua como un instrumento para la comunicación. Se pone más énfasis en los significados que en las formas.
- Ofrece un análisis de la lengua en el que se tienen en cuenta componentes sociales y culturales. Interesa el uso que se hace de la lengua.
- Intenta dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes. Determinando las funciones comunicativas que necesite realizar el estudiante.
- Analiza las situaciones de comunicación más habituales en las que se pueda encontrar el estudiante intentando responder a: con quién interactuará, dónde, qué se dirá, cómo y para qué.
- Proporciona materiales auténticos y cercanos a los intereses del estudiante.
- Establece una gradación de recursos comunicativos y de actividades.
- Potencia la necesidad de comunicarse en la nueva lengua, proponiendo situaciones comunicativas cercanas a los intereses y características de los estudiantes.
- El profesor adopta un papel de dinamización y mediación, atendiendo más a los procesos que se siguen que a los contenidos.
- El error se entiende como parte del proceso de construcción creativa de la lengua.

³⁶ Ver Temas Transversales. (Cujas Rojas)

VII.- DESTREZAS Y EJERCITACIÓN.

En este capítulo abordaremos las cuatro vías en las que se manifiesta la lengua: leer, escuchar, hablar y escribir de manera individualizada, aunque en la vida real y, sobre todo, en la escuela se presentan de forma integrada. En la comunicación diaria van relacionadas y cualquier actividad normalmente moviliza dos o más. Por ejemplo,



¿Podrías citar algún caso de la vida real en la que sólo intervenga una destreza?

Con toda probabilidad se nos habrán ocurrido algunas situaciones en las que se practica una sola destreza, por ejemplo, cuando leemos un periódico o un libro, o escuchamos las noticias de la radio, etc.

Pero con bastante frecuencia estas actividades provocan, a su vez, el uso de otra destreza (comentamos con otros lo leído o escuchado, ... etc.)

Las destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar, hablar) se han clasificado generalmente atendiendo a dos variables. Por una parte, el *medio físico* a través del que se difunde el lenguaje. Así, se habla de destrezas orales (hablar/escuchar) frente a destrezas visuales (leer/escribir).

Por otra, considerando la *actividad mental* del usuario de la lengua, muchos autores hablan de destrezas *activas o productivas* (hablar/escribir) en oposición a las *pasivas o receptoras* (escuchar/leer).

Otros autores diferencian entre *destrezas interpretativas*" (escuchar y leer) frente a destrezas *expresivas* (hablar y escribir). Nosotros aceptaremos esta última definición por considerarla más acorde a la verdadera naturaleza de los procesos que en ellas se producen.

1.- CAPACIDADES INTERPRETATIVAS.

1.1.- *Comprensión oral.*

Hasta hace algunos años se creía que aprender una lengua extranjera consistía en hablar y que cuando se conseguía este objetivo, automáticamente se era capaz de comprender la nueva lengua. Como consecuencia de esta creencia no se consideraba necesario ejercitar la comprensión oral.

Pero las nuevas investigaciones consideran que en la adquisición de una lengua extranjera son básicas las destrezas receptoras, que se adquiere una L2 escuchando y leyendo. Es decir, que la recepción es anterior a la

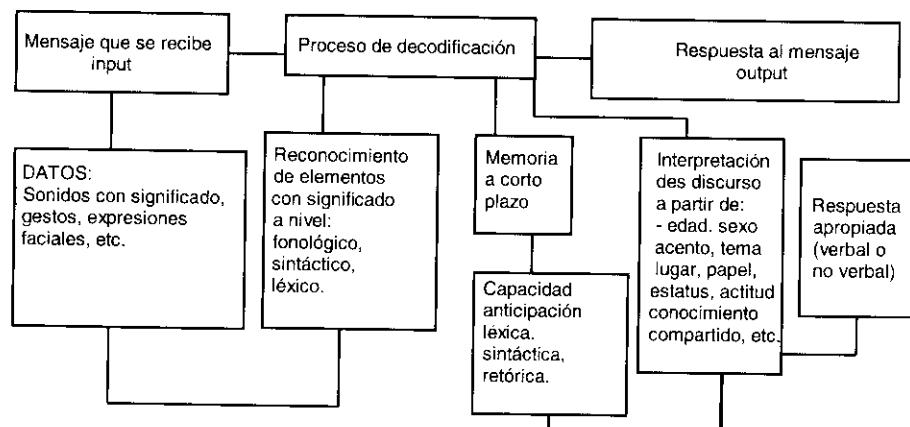
producción, como así lo demuestra el que muchos niños y adultos pasen por un "periodo silencioso" en el que pueden reaccionar a lo escuchado a través de gestos, etc. y que en situación de inmersión, como es el caso de los niños y adultos inmigrantes, durante el periodo silencioso comprenden más de lo que pueden expresar.

La producción sería, en última instancia, la demostración de que se ha adquirido la L2.

Además, algunas investigaciones citadas por Lieve Behils (1987) han demostrado que la actividad lingüística más practicada es la de escuchar. En concreto dedicamos un 45% del tiempo de nuestra actividad lingüística a hacerlo, frente a un 30% que empleamos en hablar, un 15% en leer y sólo un 10% en escribir, aunque ésta última sea una de las actividades en las que emplean más tiempo los escolares.

Pero, ¿qué ocurre cuando escuchamos? En nuestra lengua materna los mecanismos están tan automatizados que apenas nos damos cuenta. En el continuum de sonidos, lo primero que hace el oyente es procesarlos, discriminando entre los sonidos que pertenecen al habla y los del ambiente, para después segmentar lo dicho por el hablante en fonemas, palabras, frases etc. que se comprenden, mientras que al mismo tiempo que interpretamos el mensaje, y de forma simultánea, preparamos una respuesta.

En todo este proceso intervendrían dos tipos de memoria: a corto y a largo plazo. Otros autores añaden a éstas un registro sensorial. Comprender un mensaje consistiría, en última instancia, en comparar la información que hay en la memoria a largo plazo con la que se recibe en el registro sensorial.



Esquema de los elementos y procesos implicados según Maley. Extraído de FERIA, A (1990).

Según Martín Peris (1991), Littlewood (1981) y otros autores, la comprensión oral se rige por los siguientes principios:

- Pese a que con frecuencia se diga lo contrario, la comprensión oral no es una destreza pasiva. Interpretar un mensaje supone la participación activa del que escucha, quien no sólo se sirve de lo oído, sino también de lo que sabe de antemano. Por ejemplo, a lo largo del día podemos escuchar múltiples expresiones que son portadoras de distintos significados según sean las circunstancias en las que son dichas. La participación activa del oyente hace que de todos ellos, se elija aquél que se considera más apropiado. Pensemos, por ejemplo, las diferentes interpretaciones que puede tener un mensaje como el de "¡La hora!" (dicho por el conserje del colegio al término de las clases, el guardián al reo condenado a muerte... etc.).

- Captar el significado de un mensaje supone fijarse **no sólo en los elementos lingüísticos, sino también en los paralingüísticos y extralingüísticos**. El oyente interpreta no sólo a partir de lo que oye, sino también del ritmo, la entonación, las pausas, las expresiones faciales, la postura del hablante, la distancia física, etc. En este sentido, y apoyando lo anterior, Birdwhistell³⁷ señala que en la conversación normal entre dos personas sólo el 35 % de la información llega a través del canal verbal, mientras que el 65% restante se transmite por componentes no verbales (tono de la voz, elementos paralingüísticos el lenguaje corporal o kinésico (gestos, proxemia, cronemia, etc.).

- Cuando escuchamos tenemos una finalidad. En clase el motivo puede ser la realización de la tarea propuesta: hacer un dibujo, seguir unas instrucciones, etc.

La finalidad con la que oímos determina el modo como lo hacemos: dejamos pasar toda la información que consideramos irrelevante para centrar nuestra atención en aquello que es esencial, de ahí que lo importante sea el entender sólo lo que interesa, lo que se busca, no todo. Sin embargo, en el aula, a menudo el profesor tiende a comprobar que los alumnos han entendido todas las palabras que van apareciendo, por lo que los estudiantes llegan a creer que nunca llegarán a comprender si no entienden la totalidad de los mensajes.

- La interpretación se produce en tres planos (literal, transaccional e interaccional).

En el plano literal entendemos lo dicho por el hablante en su sentido estricto (plano lingüístico). En el transaccional comprendemos la intención con la

³⁷ Citado por Pedro Benítez en "La comunicación no verbal y la enseñanza de español para extranjeros", en *Cable*, nº 9, págs. 9-14.

que ha sido dicho el mensaje, y en el interaccional completamos el significado de lo escuchado a partir del tipo de relación social, psicológica, etc. que mantienen los hablantes.

● Nuestro conocimiento del mundo está organizado en **esquemas** que son fruto de nuestras experiencias directas. Estos *schemata*³⁸ son conceptos, ideas, etc., que se van configurando en la mente de todas las personas a través de la experiencia acumulada desde niños. Algunos son comunes a todas las culturas y otros específicos de la L2 y cuanto más específicos son éstos, mayores dificultades de comprensión tienen los alumnos, sobre todo si proceden de culturas muy alejadas de la nuestra (árabes, asiáticos, etc.), como es el caso de muchos de nuestros alumnos inmigrantes.

Estos "guiones" permiten que seamos capaces de predecir lo que puede suceder en una situación dada, y por tanto lo que podemos llegar a oír y decir. Todos tenemos ideas acerca de lo que se puede oír en un bar, en la panadería, por megafonía en una estación de ferrocarril, en un aeropuerto etc., y aunque no se entienda bien un mensaje emitido en esas situaciones, podemos deducir el significado aplicando ese "otro conocimiento".



En el restaurante:

*¿Qué esperamos que nos diga el camarero?
¿Qué le diremos nosotros?*

*En la calle se acerca a nosotros un señor que lleva un plano.
¿Qué esperamos que nos diga?
Y nosotros, ¿qué le diremos?*

● La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión.

● Hablante y oyente comparten cierto grado de información. Por ello, comprender es añadir información nueva a ese conocimiento compartido, y si éste no existe la comunicación se ve limitada, de ahí el uso de expresiones del tipo *¿Qué (dices)?, ¿Cómo?* para indicar a nuestro interlocutor que desconocemos el tema sobre el que nos habla.

Los principios señalados por Martín Peris tienen unas consecuencias en el trabajo del aula.

En primer lugar, los textos que se planteen al estudiante deben estar

³⁸ Han sido objeto de estudio de la Psicología Cognitiva desde los años 70. Patricia Carrel ha sido una de las personas que más ha investigado en torno a ellos y a su aplicación en el campo del aprendizaje de una L2.

constituidos por **muestras de lengua reales**, no simplificadas, como forma de hacer significativo el aprendizaje.

Deben ser **textos familiares** para los alumnos en cuanto a **estilos y contenidos**, y el trabajo con ellos ha de basarse en el **conocimiento y experiencias previas** de los estudiantes (en sus esquemas de conocimiento). Y si éstos no existieran o fueran distintos en sus culturas de origen, el profesor deberá ayudarles a reelaborarlos. Como indica Isabel Alonso, "enseñar una lengua extranjera no sólo debe consistir en transmitir conocimientos lingüísticos, sino también en facilitar la adquisición de esquemas culturales pertinentes y específicos de la L2".

La **comprensión oral no** debe ser una **actividad pasiva**. La audición tiene que tener como objetivo la realización de una tarea específica (seguir unas instrucciones, completar un cuadro, hacer un dibujo, etc.).

Se debe capacitar al alumno para que sea capaz de **entender globalmente** un texto oral, identificando en el mensaje los aspectos más relevantes y habituándole a las situaciones en las que se da una comprensión parcial. Para ello, y como estrategia que favorece la comprensión oral, se habituará al estudiante a ignorar las palabras que no sean necesarias para entender el texto, basándonos en que la redundancia es una de las características del lenguaje oral.

Entrenar al estudiante **para** que sea **capaz de extraer información del contexto** verbal y social que le permitan predecir el tema, el lenguaje (el vocabulario, las expresiones... etc.), el estilo de lo que oye, la dirección que tomará la historia... A anticiparse a lo que se va a decir a partir de lo ya dicho, a inferir datos del emisor (edad, carácter, actitud, etc.). A saber interpretar los gestos, la mirada, etc. del interlocutor...

Hay que procurar que la comprensión oral no se trabaje de forma aislada, sino integrada con otras destrezas y que las actividades que se planteen sean variadas y tengan algún componente lúdico como forma de motivar al estudiante para la audición.

La comprobación de la comprensión no debe realizarse con preguntas del estilo verdad/mentira, sino a partir de la realización de la tarea.

Como consecuencia de todo lo dicho anteriormente, el texto debe ser trabajado en tres etapas: antes de la audición, durante y después.

En la fase de preaudición se pueden realizar una serie de actividades que ayuden al alumno a avanzar hipótesis acerca de lo que va a oír. Para ello se puede establecer un diálogo a partir de una imagen, etc., preguntar a los alumnos acerca del tema, presentar el vocabulario, las estructuras gramaticales que aparecerán, las características del tipo de discurso, etc.

Las **tareas** que el estudiante puede realizar a partir de la audición son de diversos tipos. Seguimos aquí la tipología establecida por Castrillo (1993) y Richards (1996).

⇒ **Discriminación de sonidos:** indicar en qué palabras se escucha un determinado sonido, diferenciar pares de palabras del tipo paja/caja, vamos/manos, vive/bebe...etc. Este sería un tipo de ejercicio básico para trabajar con alumnos de procedencia magrebí, ya que estos estudiantes tienen serias dificultades para reconocer las vocales e/i/o/u y algunas consonantes españolas³⁹.

⇒ **Instrucciones:** la tarea puede ser variada (hacer un dibujo, completar un mapa, ordenar objetos, actuar ante una orden - *respuesta física total*,... etc.) a partir de la información obtenida de la audición.

Ejemplo: Dibuja una persona que tenga todo lo que vas a oír.

Transcripción: *Tiene la cara redonda. Tiene cinco pelos. Tiene los ojos grandes y negros. Tiene la nariz larga y la boca pequeña. Es delgado, con los brazos cortos y las piernas largas. Lleva puesto un jersey amarillo, un pantalón rojo, unos zapatos negros y un paraguas verde.*

Encuentros. Didaco-SGEL.

Ejemplo: Eres el robot EXKP2 y tienes que hacer lo que te digamos: Siéntate... Levántate... ¡Ven aquí!... Gira a la derecha... Párate...

⇒ **Actividades de relación o distinción:** los alumnos escuchan una descripción de una persona, casa, etc. y tienen que elegir el dibujo al que se refiere el contenido de lo escuchado.

Ejemplo: ¿Quién es Ana? (se muestran 3 dibujos de niñas y a partir de la audición los niños tienen que identificar a Ana.

Entre amigos 1. SGEL.

⇒ **Actividades de ampliación:** los alumnos tienen que entender la idea general del texto para después ponerle un título, continuar una conversación, etc.

⇒ **Actividades de registro o información específica:** Los alumnos centran su atención en obtener un dato que necesitan para completar espacios, cuadros o diagramas.

³⁹ Los materiales sobre reeducación del lenguaje que hay en el mercado suelen presentar baterías de ejercicios de este tipo que pueden ser utilizadas tanto para el trabajo oral como para el lector.

Ejemplo: Escucha y contesta. Señala el orden en que oyes los saludos.

¡Hola!	<input type="checkbox"/>	Buenas noches	<input type="checkbox"/>
Buenos días	<input type="checkbox"/>	Hasta luego	<input type="checkbox"/>
Buenas tardes	<input type="checkbox"/>	Adiós	<input type="checkbox"/>

Encuentros. Didaco-SGEL.

Apunta la hora de tus programas deportivos preferidos. Escucha y pon las cruces que faltan.

HORA	15:30	17:15	19:00	19:30
CICLISMO				
FUTBOL	X			
BALONCESTO				
TENIS				

Los Trotamundos. Edelsa.

⇒ **Actividades de predicción/anticipación:** a partir de la información dada los alumnos deben predecir el desarrollo de una conversación interrumpida, etc.

Ejemplo: Como hoy es lunes, a unos cuantos españoles amigos tuyos les has preguntado qué han hecho durante el fin de semana. Al contestarte hay algunas cosas que se oyen mal, pero que tú podrás deducir por el contexto. ¿Por qué no apuntas sus deducciones?

Transcripción: *Pues muy bien, muy tranquilo... El sábado ... todo el día en casa y el domingo ... a pasear y a comer una pizza y a ... al futbol.*

Bueno, el sábado ... en la cama todo el día porque tenía anginas, pero el domingo ... al Parque de atracciones con mi hermano. Y tú, ¿qué hiciste?

... a Cuenca con mis padres, a ... a mi abuelo Félix.

Adaptación de un ejercicio de Como suena 1. Difusión

⇒ **Información incompleta:** la tarea final se elabora con distintas informaciones orales que hay que primero comprender para después compartir con los compañeros.

⇒ **Entrevistas:** los alumnos pueden completar cuadros a partir de las respuestas que dan una serie de personas a las mismas preguntas, identificar a partir de fotos a las personas entrevistadas, etc.

Ejemplo: ¿Cuándo es tu cumpleaños? Rellena el siguiente cuadro con lo que te digan tus amigos:

	ALBA	JORGE JAVIER	LARA
ENERO			
FEBRERO			
MARZO			
ABRIL, etc.			

⇒ **Canciones:** muy importantes en el mundo infantil. Ofrecen una valiosa información cultural del país de la L2. Además de por su valor lúdico pueden ser escuchadas para completar espacios, ordenar frases, etc.

Ejemplo: Escucha y completa esta canción:
 Dale a tu ----- alegría, Macarena,
 que tu cuerpo es "pa" darle -----y cosa buena.
 ----- a tu cuerpo alegría, Macarena.
 ¡Eh, -----! ¡Aaay!

⇒ **Actividades de transcripción:** escuchar y escribir lo escuchado.

Ejemplo: Estás hablando por teléfono con un español y le acabas de pedir sus datos para ponerte en contacto con él. Escríbelos en tu agenda.

DIRECCIÓN	TELÉFONO
-----	-----
-----	-----
-----	-----

Como suena 1. Difusión.

⇒ **Actividades de respuesta:** contestar a preguntas que pueden ser de diversos tipos:

- Preguntas de respuesta correcta/incorrecta.

Ejemplo: Escucha y contesta. ¿Verdadero o falso?

- a) Se llama Lulú Fernández.
- b) Su padre se llama Antonio.
- c) Tiene tres hermanos.
- d) Su hermano tiene 9 años.
- e) Ahora está en el colegio.
- f) Le gusta la leche.

- Preguntas de respuestas que suponen inferir o deducir datos.

Ejemplo: Hoy es domingo. Raúl consulta su agenda para la semana que viene. Escucha y responde a estas preguntas:

- a) ¿Qué hace Raúl el lunes y el viernes a las seis de la tarde?
- b) ¿Cuándo tiene clase de guitarra?
- c) ¿Qué hace el miércoles a las 5 de la tarde?
- e) ¿Va el sábado al colegio? ... etc.

Los Trotamundos. Edelsa.

- Preguntas sobre el uso de la lengua (sobre vocabulario, gramática, etc.)

A partir de la audición y como trabajo posterior a ella se pueden realizar actividades de expresión oral, escrita, de inferencia de reglas gramaticales, etc.

1.2.- *Comprensión lectora.*

Como ya hemos señalado, las destrezas interpretativas (comprensión oral y escrita) son básicas para la adquisición de la L2 y, en el caso de la escuela, la comprensión lectora es la base de cualquier otro aprendizaje. De ahí la importancia de dotar al estudiante de las herramientas necesarias que le permitan acercarse con éxito a cualquier texto escrito, no sólo al que se le presenta en la clase de español.

Durante mucho tiempo el texto escrito constituyó la base de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Eran textos literarios, descontextualizados, que presentaban un modelo de lengua considerado de "prestigio". Textos que generalmente se leían en voz alta y que servían para hacer comentario de texto o largas prácticas gramaticales, actividades que desvirtuaban el objetivo con el que esos textos fueron ideados.

Algunas cuestiones para reflexionar:

- ⇒ ¿Qué lee un adulto? ¿Para qué? ¿Cómo lo lee? ¿Qué no leemos y por qué?
- ⇒ Y en la escuela, ¿qué leemos los profesores y para qué?
- ⇒ ¿Qué lee un niño de entre 8-12 años y para qué? ¿Y un adolescente?
- ⇒ Y en clase, ¿qué leen?

Seguramente la respuesta más inmediata a estas preguntas es que leemos para informarnos, para divertirnos, es decir, leemos **para algo**, con una finalidad (buscar una información, seguir unas instrucciones, por placer,

etc.), aunque algunas veces no hay voluntad en el acto de la lectura (leemos sin darnos cuenta, por ejemplo, señales de tráfico, nombres de calles, etc.). Y el campo de lo que es susceptible de ser leído es muy amplio: novelas, cuentos, poemas, cartas, diarios, folletos de propaganda, anuncios, etc.

Pero, ¿y en la escuela? Allí lo que se lee normalmente tiene un objetivo académico. Los niños leen para hacer unos ejercicios, resolver unos problemas, etc. Y lo que los alumnos suelen leer responde a esos criterios. El alumno desconoce la razón por la que se enfrenta a unos textos que no ha elegido, y con ello la lectura termina convirtiéndose en algo aburrido⁴⁰.

Desde esta perspectiva, como señala Sonsoles Fernández (1993), el camino para que la lectura adquiriera sentido sería relacionarla con un “**para qué**” que conecte con los intereses, gustos, necesidades de información de nuestros alumnos, ...

Muchos de los principios señalados para la comprensión oral son comunes a la lectora. En este sentido, leer tampoco es una destreza pasiva. Al igual que ocurría con los textos orales, el lector establece un diálogo con el texto al aplicar al proceso de comprensión lo que sabe de antemano, los *schemata* que constituyen su “enciclopedia personal” y que son fruto de su bagaje personal. Por ello, entender es incorporar nuevos conocimientos a los que ya existen en nosotros.

Como en la comprensión oral, la falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión, y entender no es comprender exhaustivamente todo el texto, sino sólo aquello que se busca, lo que se necesita para cubrir nuestras necesidades de información.

Y por último, y como principio específico de esta destreza, reseñar que la lectura es una actividad que se realiza en silencio.

Todo esto tiene unas implicaciones metodológicas claras. Por una parte, el profesor ha que cerciorarse de que el alumno posee **conocimientos previos** sobre el tema. Para ello, y como una actividad de prelectura, se pueden poner en común esos conocimientos a través de preguntas con el fin de activar la enciclopedia personal del alumno, de provocar su curiosidad ante la lectura y la formulación de hipótesis sobre el contenido de lo que se va a leer.

En segundo lugar, la lectura ha que tener una **razón** y ésta debe de estar conectada con los intereses y con el mundo referencial de los escolares.

⁴⁰ Los niños de 8-12 años es frecuente que nos digan que leen cuentos, revistas especializadas en este sector (tipo Minnie, You, El oso Bussi, Super Pop, Dragon Ball, Mercurio, etc.), tebeos, instrucciones de juegos, cartas de amigos...etc. y “lo del colegio poco”.

Se deben trabajar con **distintos tipos de textos** (en el caso de los niños de acuerdo a su edad: cuentos, canciones infantiles de tipo descriptivo, descripciones de lugares o personas reales o fantásticas, cartas de niños, instrucciones para construir objetos, ...).

Textos auténticos o didácticos siempre que en estos se respeten los principios que rigen los documentos reales. A partir de ellos el profesor puede ayudar a los alumnos a identificar las características propias del género al que pertenece el texto, lo que agiliza la selección de información, la comprensión del contenido, la formulación de hipótesis sobre el desarrollo de la historia, etc. En cualquier caso, materiales que se utilizarán para cumplir la finalidad para la que fueron escritos y no como pretexto de la ejercitación gramatical.

Cada tipo de escrito posee unas características propias. El ejemplo más típico es el de la novela policiaca, en el que conocemos el tipo de personajes, la acción, ... Igual pasa si pensamos en un cuento infantil. Ya desde el principio sabemos que existe un personaje bueno (generalmente una niña, una joven, etc.), otro pérfido (una bruja, una madrastra...) y que a lo largo de él ocurren cosas que terminan siempre bien.

Relacionado con todo lo anterior, hay que hacer consciente al alumno de que el texto escrito presenta una estructura formal de la que nos podemos servir para formar hipótesis sobre el contenido, la función, ... La disposición tipográfica, los títulos, las negrillas, los subrayados, los sangrados, los rasgos icónicos (fotos, gráficos, dibujos... etc.). pueden ayudar al alumno a discriminar entre un cuento, un anuncio, una carta...

En clase habría que fomentar en el estudiante el hábito de observar la estructura formal del texto que tiene delante.



¿Qué características tienen este tipo de textos?

“Me llamo María, tengo 10 años y mis aficiones son: leer, jugar, las videoconsolas, escuchar música de Alejandro Sanz y Aaron Carter y el atletismo. Me gustaría cartearme con niños y niñas de todas las edades. Calle San Antonio, 2, 4º A. 29002 Málaga.”

En este tipo de textos la estructura es siempre la misma: se comienza diciendo el nombre “Me llamo X, tengo (edad.)” A continuación se habla de los gustos propios: “me gusta/n o mis aficiones son...” Se expresa el deseo de cartearse con otros niños/as: “me gustaría escribirme/que me escribieran niños/niñas...”, se especifican las edades de los correspondientes “de todas las edades/ de 12 a 14 años...” y se concluye con la dirección.

En la escuela con mucha frecuencia se hace leer en voz alta a los alumnos. ¿Qué se pretende con ello? Parece claro que no se persigue la comprensión, sino más bien la comprobación de la entonación, pronunciación, etc. Comprender un texto implica una **lectura silenciosa e individual**, y ésta será de un tipo u otro dependiendo de las características del texto y el tipo de información que queramos obtener de él. El profesor deberá, por tanto, entrenar a sus alumnos para que sean capaces de utilizar cualquier técnica de lectura.

Si deseamos sacar la idea general de un texto utilizamos la lectura **rápida y superficial** (*skimming*), que consiste en echar una ojeada al texto para saber de qué trata.

Si, por el contrario, lo que se desea obtener es una información específica se utiliza la lectura **intensiva** o *scanning*, consistente en una lectura más detallada para buscar una información concreta, ignorando los detalles. Y si lo que nos mueve es el interés, el entender la totalidad de la información del texto, hacemos una lectura **extensiva**.

Por otra parte, con frecuencia los alumnos se desesperan porque no entienden todo el texto, porque les falla el léxico. La tarea didáctica consistirá en desarrollar/potenciar **estrategias de inferencia** que permitan al escolar hacerse con el sentido global del mensaje. Para ello habrá que hacer ver al estudiante el que no es necesario entender todas las palabras para poder llegar a entender el conjunto. Basta con apoyarnos en una característica del lenguaje escrito, la redundancia.

Además en el texto suelen existir una serie de indicios que hacen posible el que deduzcamos, sin ayuda del diccionario, el significado de una determinada palabra que se nos atraviesa. Esos indicios son:

- El contexto, que parafrasea, delimita el significado de la palabra que se desconoce.
- La universalidad de algunos prefijos y sufijos.
- Las palabras claves, que pueden ser deducidas del título o ser trabajadas en la prelectura.
- Las ilustraciones.
- Las palabras que se repiten, las cercanas a la lengua del alumno, etc.

En este sentido el adiestramiento en el reconocimiento de los índices y conectores que hacen progresar el discurso (expresiones del tipo: *para empezar, en primer lugar, por último, finalmente...*), y de las marcas gramaticales y léxicas que hacen referencia a lo dicho o lo que está por decir (*los pronombres, demostrativos, sinónimos, expresiones del tipo "el problema", "el tema"...*), también puede ayudar a que el alumno capte el contenido global del texto⁴¹.

⁴¹ De hecho, nuestra experiencia como estudiantes de una lengua extranjera nos demuestra que son precisamente estos aspectos los que a la hora de traducir un texto en inglés, francés, etc. dificultan en mayor grado su comprensión global.

Para Sonsoles Fernández el trabajo con el texto ha de contemplar varias fases:

■ Actividades de prelectura:

- a) - Definición de la tarea, del objetivo que tiene la lectura del texto:
 - ⇒ Seguir instrucciones escritas.
 - ⇒ Localizar una información concreta, etc.
 - ⇒ Hacer hipótesis sobre el contenido/confirmar o reestructurar esas hipótesis.
 - ⇒ Ordenar dibujos de acuerdo con un texto, completar los huecos en blanco de un texto,...
 - ⇒ Emparejar dibujos y textos.
 - ⇒ Imaginar el desenlace de una historia.
 - ⇒ Hacer frases que resuman el contenido.
 - ⇒ Poner título a un texto.
 - ⇒ Resumir el texto con un número determinado de palabras.
 - ⇒ Reconstruir textos que han sido cortados y mezclados, etc.
 - ⇒ Contestar a preguntas formuladas por el profesor. Estas pueden ser:
 - de verdadero/falso.
 - de comprensión literal⁴².

⁴² El profesor tiene que verificar que se ha producido la comprensión del texto, pero esta constatación ha de producirse a partir de la realización, o no, de la tarea propuesta, y nunca a partir de preguntas de este estilo:

✍ ¿A que podemos contestar a todas las cuestiones y sin embargo no entender nada?

"Apenas él le amaba el noema, a ella se le agolpaba el clésimo y caían en hidromurias, en salvajes ambonios, en sustalos exasperantes. Cada vez que el procuraba relamar las incopelusas, se enredaba en un grimado quejumbroso y tenía que envulsionarse de cara al nóvalo".

Julio Cortazar, *Rayuela*.

- 1º.- ¿Qué le amaba él?
- 2º.- ¿Qué se le agolpaba a ella?
- 3º.- ¿Cómo eran los ambonios?
- 4º.- ¿Qué procuraba relamar él?

Este ejemplo puede parecer exagerado pero en muchas ocasiones a los estudiantes (extranjeros y nativos) se les proponen actividades de comprensión lectora de este tipo:

"La familia Sánchez consta de seis miembros. El Sr. y la Sra. Sánchez son los padres. Él se llama Pedro y la esposa se llama Carmen. El matrimonio Sánchez tiene dos hijos. El chico se llama Pedro, como el padre. La hermana se llama Carmencita, como la madre..."

Responda a las siguientes preguntas:

- 1º.- ¿Cómo se llama el padre?
- 2º.- ¿Cómo se llama la esposa?
- 3º.- ¿Cuántos hijos tiene el matrimonio Sánchez?
- 4º.- ¿Cómo se llama el hijo de los señores Sánchez? ...

Módulos de español para extranjeros (1974)
Barcelona, Bibliograf. S.A.

- de comprensión interpretativa.
- de comprensión crítica.

⇨ Elaborar preguntas a respuestas dadas.

b) - Activación de los conocimientos previos:

- ⇨ Reconocimiento del género y tipo de escrito.
- ⇨ Reconocimiento de la estructura formal del texto.

■ Durante la lectura: **uso de estrategias lectoras.**

- Inferir significados, rellenar lagunas de comprensión, formar hipótesis, predecir, confirmar y modificarlas.



Lee la siguiente noticia publicada en un periódico español. ¿A qué actividad se refiere? ¿Qué palabra o palabras claves sirven para deducirlo?

“El soviético Arthur Youssoupov, de 29 años y ex-campeón mundial juvenil en 1977, se clasificó por segunda vez para las semifinales del torneo de candidatos al título al ganar el canadiense Kevin Spragget la novena partida de cuartos de final, en Quebec (Canadá).- AFP”

EL PAÍS, 6-2-1989.

Palencia, Ramón (1995) Comprensión oral. Colección Destrezas. Madrid, S. M.

- Actividades de **post-lectura**: de expresión oral, escrita, de vocabulario, de deducción de reglas gramaticales, etc.

1.3.- **La lectura en el aula de referencia del alumno inmigrante**

Y en el aula, ¿cómo ayudar a que los niños y jóvenes inmigrantes sean capaces de entender los textos de matemáticas, lengua, etc.?

Como punto de partida bastaría con que el profesor aplicase los principios metodológicos que hasta aquí se han reseñado.

 ¿Cómo se podría explotar la comprensión de este problema de matemáticas?



