ADQUISICIÓN DE LAS HABILIDADES ORALES EN L1 Y EN L2. METODOLOGÍA PARA SU DESARROLLO

Ana María Aguilar López

Universidad de Burgos

Los métodos empleados hoy en día para la enseñanza de cualquier lengua segunda (L2) incluyen actividades que pretenden desarrollar las habilidades de la expresión y comprensión oral. Esto, que desde nuestra perspectiva actual, parece tan incuestionablemente necesario, no siempre fue un asunto tan evidente en la historia de la enseñanza de L2.

A finales del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX, la enseñanza de una L2 se centraba sobre todo en las cuestiones gramaticales y escritas[1]. Ello se debía fundamentalmente a dos motivos: por un lado, el objetivo mayoritario de quienes aprendían lenguas extranjeras era comprender textos escritos producidos en esa lengua meta ya que las posibilidades de comunicación con nativos de esa lengua, dado el desarrollo de los medios de transporte en la época, no eran tan numerosas como lo son actualmente. Por otro lado, el latín, que había sido la lengua de cultura hasta el siglo XVI, se enseñó más tarde de una forma teórica e inminentemente escrita (no olvidemos que era una lengua muerta), metodología que posteriormente influyó en la enseñanza de otras lenguas.

Con el desarrollo industrial y las consecuentes mejoras en la calidad de vida producidas en el siglo XIX llegó también un desarrollo de los medios de

1. Es el conocido como Método Tradicional o de Gramática y Traducción.

Centro Virtual Cervantes

transporte[2] y por ende un aumento de posibilidades de contactos internacionales. Esto tuvo también su repercusión en la enseñanza-aprendizaje de las L2, ya que el objetivo principal poco a poco dejó de ser la comprensión textual para ser la comunicación. Surgen por entonces los primeros libros de conversación. La creación, en 1886, de la Asociación Fonética Internacional contribuyó positivamente al apoyo del lenguaje oral en la enseñanza de las L2. Su preocupación no sólo radicaba en la ortofonía sino también en el estudio de la lengua hablada y la práctica de ésta en textos conversacionales y dialogales. La reforma en los métodos de enseñanza de L2 defendía una metodología basada en lo oral. Algunos aspectos olvidados hasta entonces como los gestos o el contexto situacional en el que se produce el acto comunicativo empezaron a cobrar relevancia.

Inmerso en estas ideas surge el Método Directo, uno de los métodos más difundidos a partir de principios naturalistas[3]. Según este método la enseñanza debía hacerse única y exclusivamente en la lengua objeto. El lenguaje cotidiano, tan ausente de los textos formales estudiados en el Método Tradicional, entraba en el aula como elemento fundamental. Para mejorar la habilidad de comunicación oral se graduaban los contenidos según la dificultad de los mismos y se iban introduciendo oral y progresivamente a través de monólogos del profesor y diálogos con él.

Más tarde y con un enfoque oral surgió en Gran Bretaña en torno a 1930 el Método Situacional, que vivió su mayor esplendor hasta los años 60 y que aún hoy sigue generando materiales para enseñar una L2. Este método da primacía a la situación en la que se desarrolla el acto de habla. Esa situación va a obligar a una selección del vocabulario (dependiendo de si se desarrolla en un supermercado, en una estación de trenes, en el aeropuerto…); la gramática se enseña de forma graduada: de lo más sencillo a lo más complejo; y una vez que se han practicado el léxico y la gramática de forma oral, se trabaja de forma escrita. El énfasis se pone en el elemento oral de la lengua.

---

2. La aplicación de la máquina de vapor a los transportes dio lugar a la aparición de los primeros barcos de vapor con ruedas de palas a ambos lados. También surgieron las primeras locomotoras, capaces de arrastrar grandes cargas a velocidades desconocidas hasta entonces, y con ellas todo un entramado de vías ferroviarias que comunicaban las ciudades más importantes.

3. Los principios naturalistas se basan en la idea de que la adquisición de una L2 puede realizarse de la misma forma que un niño aprende su LM. Así, en el aula de L2 no es necesario traducir o emplear la LM si se consigue transmitir significados en la L2; a partir de estos significados es posible aprehender poco a poco la lengua meta.

Centro Virtual Cervantes

Por los años 50 surgió en EE.UU. una versión del Método Situacional: el *Método Audiolingüístico o Audiolingüe*. Presentaba los contenidos nuevos igualmente a través del lenguaje oral, en forma dialogada, principalmente. El trabajo con esas producciones orales era sobre todo repetitivo para conseguir la memorización y asimilación de estructuras; el error se intentaba evitar a toda costa; se trabajaba la entonación, la pronunciación, el ritmo y el acento; tras la comprensión oral se trabajaba la producción oral y después la forma escrita en su doble vertiente: comprensión y expresión. Este método, influido por la idea de que el aprendizaje de una lengua no difiere de otros aprendizajes que realiza el ser humano, y tras la constatación de que cualquier lengua está sometida a unas reglas, intentó desarrollar los aspectos mecánicos del aprendizaje de la lengua puesto que consideraba (siguiendo las ideas conductistas) que "el aprendizaje de una lengua extranjera es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos" (Richards y Rodgers, 1998: 56). Los resultados nada halagüeños de los discentes que habían aprendido con tal método, al que tildaban de aburrido, hicieron comprender que no era suficiente con trabajar las estructuras idiomáticas.

En 1972 Hymes planteó el término de *competencia comunicativa*, dentro de la cual se incluiría la denominada por Chomsky como *competencia lingüística,* que no es otra que un conocimiento gramatical abstracto del hablante ideal sobre su lengua[4]. Este enfoque comunicativo se aplicó pronto a la enseñanza de lenguas extranjeras. El lingüista Wilkins, que proponía una enseñanza-aprendizaje funcional o comunicativo de las lenguas, planteó una serie de funciones que son desarrolladas a partir del uso de la lengua: pedir, rechazar, quejarse… El Consejo de Europa amplió esas categorías funcionales y las desarrolló en la programación de unos cursos de idiomas, teniendo en cuenta además la situación en la que se realizaba la comunicación, los temas que podían surgir en tal situación, vocabulario y formas gramaticales necesarias para tales casos. Numerosos materiales surgieron bajo el enfoque comunicativo, pero lo cierto es que el enfoque incluye muy variados tipos de actividades y métodos, uno de los más famosos es el método por tareas defendido por Prabhu.

En torno a los años 70 y 80 surgió en EE.UU. una serie de método*s* llamados *humanísticos* que también perseguían como objetivo último que los

4. La competencia comunicativa incluye, además de la gramatical, la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica (cf. Widdowson, 1978).

Centro Virtual Cervantes

aprendices alcanzaran la competencia comunicativa; además daban importancia a los factores afectivos y emocionales hasta entonces ignorados, que están igualmente presentes en la enseñanza de lenguas.

En los últimos años se ha vuelto a hacer hincapié en algunos principios naturalistas y de la mano de Krashen y Tracy Terrell se ha planteado un enfoque natural que, a diferencia del Método Directo, da prioridad a la comprensión del *input* antes que a la elaboración correcta de mensajes. Por ello se presta especial atención a lo que los alumnos oyen antes de intentar producir. Cuanto mayor input comprensible más se acelera el proceso de adquisición; no se da tanta importancia al monólogo del profesor, ni a la repetición ni a la formulación de preguntas y respuestas como en el Método Directo.

Esta vuelta a los principios naturalistas nos obliga a replantearnos la idea de si es cierto que se aprende igual una L1 que una L2 y más concretamente qué elementos utilizados en la L1 pueden aprovecharse para la enseñanza de la L2 y viceversa. Existen libros con actividades[5] que van dirigidas a desarrollar las diferentes habilidades lingüísticas tanto en L1 como en L2. Las mismas actividades se plantean para diferentes destinatarios, con necesidades diferentes y puede que también con diferentes edades (tanto adultos como niños son posibles discentes de L2). Otros libros con técnicas para trabajar el lenguaje en el aula que están dirigidos sólo a nativos son *susceptibles de* ser empleados también en el aula de L2, del mismo modo que libros con actividades dirigidas a alumnos de L2 son perfectamente aplicables en aulas de L1, a veces con ciertas modificaciones. ¿En qué han de consistir esas modificaciones? Eso dependerá de las características del curso y de los destinatarios en cuestión (sus intereses, nivel, edad…).

Antes de continuar parece necesario preguntarse ¿Cómo aprende un niño su lengua materna (LM)? Hay una primera etapa denominada *prelingüística* [6] que se corresponde con el primer año de vida. En ella el niño produce llantos y gritos. A partir del segundo mes surgen sonidos variados; los niños van experimentando y adquiriendo un cierto control bucofonatorio[7]. En un prin-

---

5. Véanse, por ejemplo, *40 Juegos para practicar la lengua española* de la editorial Grao.

6. El sistema nervioso, responsable del desarrollo intelectual es aún inmaduro en los niños cuando nacen, poco a poco este sistema irá madurando y con él el desarrollo de las habilidades.

7. Esta articulación coincide con las primeras sonrisas, los expertos coinciden en afirmar que el niño experimenta un cierto hedonismo en la emisión de estos sonidos.

Centro Virtual Cervantes

cipio son gorjeos o sonidos, vocálicos sobre todo, que no tienen por qué corresponderse con los sonidos existentes en la que será su LM. Poco a poco, en torno a los seis meses, surgirá el balbuceo en el que sonidos vocálicos y consonánticos se combinan para formar sílabas, primero aisladamente y después encadenadas de forma azarosa y espontánea; con estas breves intervenciones el niño irá adquiriendo, sobre todo, la entonación de la LM. Tal balbuceo irá acompañado de diversos ritmos y tonos y se prolongará hasta los 14 ó 16 meses, manifestándose incluso junto con sus primeras palabras; progresivamente se irá olvidando al tiempo que se irán articulando los sonidos de la LM.

Transcurrido el primer año de vida el niño discrimina los sonidos del lenguaje adulto por el que muestra interés y comenzará a imitarlo poco a poco; comprenderá su nombre y el significado de alguna palabra, vocalizará durante los silencios del adulto en un intento de preconversación controlando el tono y la intensidad de sus producciones y manteniendo durante más tiempo la atención mientras se le habla.

En una segunda etapa denominada *lingüística* aparecen las primeras palabras mezcladas en un primer momento con balbuceos y otras sonorizaciones de la etapa anterior; a veces se hacen entender a través de gestos y del vocabulario que poseen, que sobre todo designará acciones, cosas de la casa, animales, personas… no usa aún conjunciones o preposiciones. A los dieciocho meses, con sus intervenciones, de una palabra, son capaces de identificar, expresar peticiones, negaciones y afirmaciones, y son capaces de lograr que los adultos hagan algo. La presencia de los gestos y la entonación serán determinantes y fundamentales a la hora de decodificar el mensaje que transmiten. Sus articulaciones no son claras.

Al comienzo de los dos años continúan los errores en la articulación[8]: suprimen sílabas o las modifican. Gradualmente dejarán de utilizar palabras sueltas con significado de oraciones y combinarán varias palabras para transmitir lo que quieren decir, en un principio uniendo sustantivos, adjetivos o verbos. Les interesa por encima de todo el significado antes que la forma. Se estima que hacia los dos años poseen un vocabulario comprensivo de unas doscientas cincuenta o trescientas palabras, pero no las utilizan todas. Con dos años diferencian su género, utilizan artículos, algunos adverbios, pronombres para referirse a los objetos, así como las primeras preposiciones para indicar

8. Algunos de los sonidos, los más difíciles de producir, pueden retrasarse incluso hasta los cuatro o cinco años.

Centro Virtual Cervantes

la posesión. Hablan refiriéndose a sí mismos en infinitivo o tercera persona. Aprenden el orden de las palabras en la frase.

El vocabulario sigue aumentando en el tercer año pudiendo llegar a las mil palabras. Emplean el lenguaje generalmente para hablar de sí mismos y los destinatarios pueden ser los demás o ellos mismos; no utilizan correctamente la flexión verbal pero se estima que emplean mejor los tiempos del pasado que los del futuro, que expresarán sobre todo a partir de perífrasis; los morfemas flexivos los empiezan a utilizar de forma sistemática; muchos de los errores que aparecen son sobre formas verbales irregulares que el niño construye por analogía con las regulares. En torno a los tres años y medio empiezan a usar las primeras proposiciones subordinadas.

Con cuatro años, el vocabulario ha aumentado hasta las mil quinientas palabras aproximadamente. El niño participa en las conversaciones y continúa haciendo soliloquios, especialmente durante el juego. La longitud de sus oraciones es mayor y sus mensajes incluyen más matices expresados muchas veces a través de tiempos verbales que antes no utilizaba, como el condicional.

A los cinco años, las estructuras gramaticales las han aprendido pero su uso lo irá perfeccionando durante los años posteriores.

Evidentemente este proceso no es comparable con el procedimiento de adquisición que realiza un discente de L2, especialmente si pensamos en un sujeto joven o adulto, ya que, en tal caso, este sujeto tiene una conciencia muy definida y experiencia como hablante de L1, referente que respalda sus producciones en L2. Cuando empieza a producir en la lengua objeto de estudio no lo hace mezclando azarosamente sílabas, aunque en un nivel que parte de cero e incluso en un A1.2, A2.1 y posteriores sí es usual ver a los alumnos intentar producir sonidos aislados, especialmente los que son ajenos a su lengua y/o los que encuentran especialmente difíciles de pronunciar (en el caso del español sonidos como los correspondientes a las grafías *c-z*, *j*, *rr*, etc.). También en un nivel inicial que empieza de cero, dada la limitación de los recursos de los que dispone, el aprendiz suele utilizar la palabra aislada con significado de frase total, cuyo sentido se deduce del contexto y muchas veces también a través de los gestos.

A medida que el alumno va teniendo un contacto mayor con el *input* comprensible de esa lengua, las oraciones comienzan a ser más extensas, pero esas primeras producciones en L2, no son sólo nombres, adjetivos o verbos aislados unidos sin coherencia por una yuxtaposición aleatoria, sino que, de nuevo por su experiencia como hablante de L1, incluyen desde el principio

Centro Virtual Cervantes

adverbios, artículos, pronombres, que son, por otro lado, unas de las primeras palabras en enseñarse. Lo mismo sucede con el orden, saben que existe un orden que ha de regir las producciones lingüísticas -porque en su lengua esto es así-, así que presumiblemente también lo será en la lengua meta, aunque el orden no coincida con el de su LM exactamente[9]. En este sentido, el español ofrece mayor movilidad de los constituyentes que forman la oración que en otras lenguas.

Aunque también en estas circunstancias en las que se producen las primeras realizaciones lingüísticas en L2 prima el significado sobre la forma del mensaje gramaticalmente correcto. Lo cierto es que los discentes en general se esfuerzan por conseguir una corrección formal y demandan constantemente corrección y aprobación al profesor. Muchas veces la realización de los mensajes incluye errores procedentes de interferencias con, o traducciones de, su LM.

En el proceso de asimilación de las palabras aparecen errores de articulación debidos especialmente al olvido de la forma exacta de la palabra en cuestión; así hasta que los significantes se van fijando a través de vacilaciones orales y escritas que conducen a la elisión o modificación de sílabas (hecho que nos sucede incluso como hablantes de nuestra propia LM).

Los alumnos son conscientes de la utilización de morfemas desde el principio. Puede deberse también a que es una de las primeras cosas que se les enseña, tanto de género como de número en el caso de adjetivos y sustantivos, y de tiempo, número y persona en el verbo; aunque, especialmente con el verbo hay una inicial tendencia a usar el infinitivo, quizá por ser ésta la forma en la que aprenden los verbos generalmente (es así como viene reflejado en el diccionario y también se suele acudir al infinitivo para empezar explicando las conjugaciones y el presente).

Casi todas las producciones tienden a hablar de uno mismo y no porque los aprendices no hayan superado el egocentrismo infantil, sino porque, por lo general, se considera más fácil dar información sobre uno mismo, expresar lo que nos rodea que elaborar disertaciones, argumentaciones u opiniones sobre temas abstractos[10].

---

9. Todo ello está relacionado con el concepto de Gramática Universal planteado por Chomsky.

10. Curiosamente, a pesar de las diferencias físicas entre adulto y niño y de que aquél haya desarrollado ya el pensamiento abstracto, se sigue considerando que es más difícil para el adulto expresarse al tratar temas abstractos o complejos cuando aprende la L2. El MCER (2002: 62-63, 69, 77-78), al establecer los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2, tanto en la comprensión auditiva como en la expresión oral, consi-

Centro Virtual Cervantes

Por otro lado, también es cierto que en la progresión que suele aparecer en al mayoría de los manuales de español como lengua extranjera (ELE) -por no decir todos-, se suele enseñar antes los tiempos de pasado que los de futuro. Pese a todo, los errores en cuanto a la flexión verbal continuarán en etapas sucesivas, incluso los relacionados con las formas irregulares del presente puesto que son bastante numerosas. A medida que se van aprendiendo-enseñando nuevos tiempos se produce un reajuste en el sistema conceptual del discente que conlleva la reflexión sobre la forma y usos. Muchos de los errores que cometen los alumnos se producen por analogía con las formas regulares (p. ej.: la forma de los participios irregulares), en otros casos además de la analogía con otras formas de la L2 son producidos por influencia de su propia lengua (**habían personas*) pero lo cierto es que muchos de estos errores coinciden con los que cometen los niños que aprenden el español como LM. Con el tiempo los alumnos irán aprendiendo formas más elaboradas y matices más ricos al tiempo que aparecerán en sus discursos proposiciones subordinadas[11].

¿Significan todas estas coincidencias que se aprende igual una L1 que una L2? ¿Son semejantes los procesos que sigue el niño en la adquisición de su LM a los que se siguen en la adquisición de una segunda lengua? En el análisis previo se ha comparado el desarrollo de la lengua de un niño que va adquiriendo su LM con el de un adulto o joven que aprende una lengua extranjera, pero es que también los niños pueden aprender una lengua extranjera[12].

Si el discente de esa L2 es un niño que está en contacto con las dos lenguas (L1 y L2), según Miquel Siguan, irá adquiriéndolas con una secuencia semejante a la de un niño monolingüe, pudiendo ser bilingüe a los cinco años,

---

dera que dominan más la lengua extranjera quienes son capaces de expresarse fluidamente en esos temas y comprenderlos.

11. Para muchos de estos aspectos cf. también MCER (2002: 32-33).

12. De hecho existe el tópico de que los niños aprenden las L2 mejor y más rápidamente que los adultos, a lo que Penny Ur arguye que, ante una misma cantidad de exposición a una L2, cuanto más mayores son los discentes más efectivamente aprenden. Por eso sugiere que quizá los quinceañeros sean los candidatos idóneos para aprender una L2. Sugiere que las posibles razones pueden estar en el contexto de inmersión: un gran número de profesores que rodean al niño y la necesidad de que la gente que le rodea satisfaga sus necesidades (instinto de *supervivencia*). Pero, en una clase formal en la que se aprende una L2 con un profesor y menos exposición a la lengua y sin la necesidad de la *supervivencia* mencionada los niños no aprenden más rápidamente ya que no han desarrollado aún sus estructuras cognitivas.

Centro Virtual Cervantes

de manera tal que el niño posea ambos códigos de forma independiente y pueda pasar de uno a otro sin problemas aparentes.

Penny Ur (1996) habla de las diferencias que existen entre un discente niño y uno adulto, ambos como destinatarios de una L2[13], a saber: los adultos tienen mayor capacidad de entendimiento, su pensamiento lógico está más desarrollado (de ahí también que sus necesidades lingüísticas sean diferentes, el adulto necesita comunicar ideas más complejas), es más consciente de los errores y eso le provoca cierta preocupación por la perfección formal; la mayoría se acerca a un curso de una L2 con un objetivo de aprendizaje y de forma voluntaria; las clases con alumnos adultos son más disciplinadas y cooperativas; los adultos son más tolerantes y pierden menos su motivación y su atención, aunque es más difícil motivar a un adulto que a un niño, pero el niño se desmotiva con mayor facilidad. Los niños además no han desarrollado aún sus habilidades cognitivas y dependen mucho más de un aprendizaje por intuición. José Miguel Martín señala además que otros factores como la afectividad, la personalidad, la socialización… afectan al adulto especialmente. Larsen Freeman y Long añaden otras diferencias como que el adulto, debido a que tiene más conciencia de su identidad de hablante de L1, está más inhibido y, por otro lado, el *input* recibido por el niño es más comprensible que el de los adultos.

Por estos factores se podría pensar que el aprendizaje es diferente, sin embargo, otras posturas, como las que están tras el enfoque natural o el método directo, defienden teorías contrarias, así por ejemplo Sharwood y Smith formulan las siguientes conclusiones:

1) En la adquisición de una L2 se ponen en funcionamiento los mismos procesos mentales que los que intervienen en una L1.

2) La secuenciación de las estructuras se organiza de forma similar en L1 y en L2 (aunque no sean exactamente iguales)[14].

3) Hasta que ambos asimilan los contenidos relacionados con la lengua

13. Aunque también estas características serían aplicables a la dicotomía: niño aprendiz de L1 y adulto de L2.

14. Lo cual, ¿presupone que lo que un aprendiz de L2 considera difícil de esa L2 desde su punto de vista influido por su propia L1, también es difícil para el niño de L1? Por este camino deductivo se podría llegar a la cuestión de si existen o no lenguas más complejas que otras independientemente del discente que se acerque a ellas para aprenderlas.

Centro Virtual Cervantes

objeto pueden producirse formas intermedias antes de que se fijen los usos correctos.

4) La adquisición se produce de forma inconsciente por exposición al *input*.

5) Tanto para el aprendiz de L1 como para el de L2 se avanzará en la adquisición en la medida en que este *input* sea comprensible.

Por lo argumentado hasta aquí parece que es difícil llegar a conclusiones diáfanas. Según Ur, en un contexto de inmersión (pongamos por caso una familia de inmigrantes que se traslada a un país con una lengua vernácula diferente a su LM) es posible que, pese a las diferencias derivadas de la edad, los niños y adultos aprendan de igual forma, pero la edad se convierte en un factor clave dentro del aula. Sus intereses son diferentes, entonces ¿cómo es posible aplicar las mismas actividades a alumnos adultos y niños? La respuesta puede estar en la selección que se haga de esas actividades, no todas las actividades de L1 son aplicables al aula de L2 y al revés. También en esto ha de influir otra cuestión: la progresión. Es posible aplicar una misma actividad tanto en un aula de L1 como en un aula de L2, pero la progresión de actividades se presupone que no puede ser la misma ya que se parten de niveles diferentes en la adquisición de esa lengua meta. A este respecto algunos teóricos opinan que "el niño no necesita de clases organizadas para aprender su lengua materna" (Martín, 2000). Para comprobar estas hipótesis a continuación se analizan tres libros de texto del Área de Lengua Castellana empleados por los niños de 5º de primaria para la adquisición de su LM. El análisis se centra única y exclusivamente en cómo se trabajan y se enseñan las habilidades de comprensión y expresión oral[15].

ANAYA

- En este libro de texto no se trabaja la comprensión oral, todos los mensajes que los alumnos escuchan son los elaborados por el profesor o por los propios compañeros. No se llevan al aula mensajes reales con diferentes tipologías textuales realizados en situaciones variadas que puedan servir de modelo o referente a los alumnos o a través de los cuales los alumnos tengan que

15. De los textos, cuyas editoriales son Anaya y SM, analizamos una muestra que corresponde a una cuarta parte del total de las unidades o temas planteados para el curso.

Centro Virtual Cervantes

interpretar o desarrollar una actitud crítica. No se trabaja en ningún momento la comprensión oral a pesar de que a veces podría servir de ejemplo, podría dar verosimilitud al acto comunicativo, podría generar ideas de las que los alumnos se podrían servir en sus intervenciones.

- Por otro lado, la expresión oral es un apartado que aparece en todos los temas y siempre guardando unidad y coherencia ya que desde el primer tema se le plantea al alumnado la idea de ser voluntarios en un Centro de Investigación para salvar a los gorilas de montaña. A partir de ahí todos los apartados de expresión oral de cada tema tendrán que ver con esta misión inicial, que pasará por presentar una solicitud, hacer entrevistas, ser seleccionados, ir al Centro de Investigación, realizar diversas actividades allí: informes, entrevistas incluso con un ministro, etcétera. Sin embargo este apartado no está relacionado con el resto del tema. Así por ejemplo, si se trabaja en la expresión escrita la descripción en la expresión oral no tiene por qué continuar trabajándose la descripción sino que de forma independiente se realizan otras funciones. Por otro lado, la expresión escrita tampoco coincide siempre con el objetivo funcional trabajado en la lectura, de tal forma que podemos decir que todas las secciones de cada tema son independientes entre sí.

- En los temas analizados los discentes realizan diversas funciones tales como: describir, argumentar, exponer, expresar la condición, elaborar preguntas y responderlas, expresar sentimientos, opiniones, improvisar e imaginar…; en posteriores temas se trabajan variadas formas orales que incluyen desde la canción (tema 8, pág. 75, ej. 1), dar instrucciones para dibujar algo, preparar un anuncio de radio… además de repetir otros que ya se han practicado como son la descripción de objetos, hacer una nueva entrevista, expresar la opinión…

- En todos los casos se les pide a los discentes que realicen unas actividades pero no se les dice cómo hacerlas, no se les enseña. En muy pocos casos se les dan pautas para realizarlas, y en las que se les da suelen ser de tipo externas, que afectan al proceso de la comunicación, no orientan al hablante sobre cómo realizar su intervención oral, qué decir y cómo decirlo, cómo estructurar su discurso o intervención, cómo planificarla… Pero, si se dan indicaciones, generalmente, son sobre cómo han de comportarse en el desarrollo de la comunicación. No en vano, en la Educación Primaria se pretende utilizar el lenguaje para desarrollar la función representativa y comunicativa así como para la regulación del comportamiento ajeno y propio adoptan-

Centro Virtual Cervantes

do una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias de intercambio comunicativo[16].

- En casi ninguna actividad se les dan ejemplos. Puede ser ésta una vía para potenciar la creatividad, pero lo cierto es que así el hablante no tiene referencias y no puede mejorar su discurso, ya que la única opción que tiene es comparar sus producciones con las de sus compañeros.

- En muchos casos las actividades favorecen el típico *diálogo* escolar entre el profesor y el alumno. No se trabajan registros[17], no se trabaja el vocabulario, porque muchas veces no se sabe ni el tema sobre el que va a versar la intervención de los alumnos ya que es libre; en otras ocasiones el tema no es libre, pero de igual forma no se trabaja un vocabulario específico. A veces se crean situaciones comunicativas diferentes, pero casi todas están esbozadas, como si el contexto situacional no importara demasiado en la comunicación.

- La progresión no está muy clara, no hay actividades de menor a mayor dificultad. Esto se puede apreciar por ejemplo en el tema 3. Por otro lado tampoco hay una progresión clara en cuanto a las funciones por realizar, como si se considerara que la misma dificultad tiene hacer una descripción que narrar una historia en pasado.

- Algunos de los ejercicios planteados son tan libres que el alumno no tienen una idea clara de en qué ha de consistir su expresión: si en una descripción, en una anécdota… Por otro lado, para realizar otros es necesario tener ciertos conocimientos en otras ocasiones. La expresión oral corre el riesgo de convertirse en una lectura en voz alta o la memorización de un texto escrito. Por ejemplo, en un ejercicio han de hacer un trabajo sobre Ruanda siguiendo un guión; después, el resultado final lo expondrán en el aula. Por otro lado este tipo de actividad responde a uno de los objetivos generales del área de Lengua Española que persigue utilizar la lengua oral como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante recursos a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen o notas).

---

16. Ley ya derogada (cf. *BOE*, 13-09-1991).

17. En algunos casos que la situación es propicia para trabajar un registro más formal o coloquial no se hace hincapié en las características propias, por ejemplo en el tema 12 donde han de hacer una entrevista a un ministro se dan indicaciones y ejemplos en los que se utiliza el trato de señor y de usted pero ni se trabaja ni se especifica que ha de ser así.

Centro Virtual Cervantes

- En algunos casos, las actividades dan por supuesto que lo que se les plantea a los alumnos les interesa, y puede no ser así. Por ejemplo, en el tema 6 se pide que después de realizar un trabajo sobre Ruanda y con la información de la lectura que aparece en el tema 1 expliquen qué motivos les impulsan a hacer el viaje al campamento Karisoke.

- En la evaluación que hay después de cada unidad -es decir, tras tres temas- se obvia un ejercicio de expresión oral: hay uno de gramática, de ortografía y de expresión escrita.

SM

- En este método se trabaja la comprensión oral de forma tal que en el aula se dan cabida a mensajes similares a los que los discentes pueden escuchar en el mundo exterior, a través de estos mensajes se reflexiona sobre los elementos que intervienen en la comunicación o sobre la importancia de la situación comunicativa en la producción de mensajes.

- En todas las unidades existe un espacio destinado a cuestiones ortofónicas como la discriminación de grupos consonánticos similares o fonemas complicados de pronunciar.

- Por otro lado, se aprecia una mayor presencia del discurso oral, no limitado únicamente al apartado de *Comprensión y expresión oral*. También se puede encontrar en el apartado *Técnicas de expresión* o en el de *Gramática*.

- Además se le da importancia a otros elementos que rodean al mensaje haciendo énfasis sobre el significado que éste transmite o incorporando significados nuevos como los gestos.

- Por otro lado, muchas de las actividades no son muy productivas y para ser actividades de comunicación muchas se desarrollan individualmente. Son actividades más dirigidas que las de Anaya; el alumno tiene una idea bastante precisa sobre qué se espera que haga en su intervención. Esto es posible en muchos casos gracias a un modelo que se presenta primero, generalmente un modelo que se les da en la comprensión auditiva.

- Se incluyen retahílas que se cantarán mientras practican los juegos a los que se refieren; la forma lúdica está presente en muchos ejercicios. A veces, esta forma puede producir un efecto negativo, por ejemplo: en la unidad 4 se trabaja la descripción, se ofrecen varios ejemplos de descripciones pero se les pide que hagan adivinanzas, lo cual implica jugar con significados metafóricos

Centro Virtual Cervantes

y ambigüedades que no siempre son fáciles de encontrar, dependiendo también de qué objeto se describa.

- De nuevo aquí no se ve una progresión muy clara entre las diferentes unidades. Primero se pide crear un cuento y después crear una descripción. En las últimas unidades encontramos actividades como la lluvia de ideas (que podría haber sido tan útil antes de inventar el cuento) o dar instrucciones.

- Hay bastante información, especialmente en cuadros, en la que se hace al alumno reflexionar sobre el tipo de texto oral que se va a trabajar. En algunas ocasiones se precisa también de una información previa, que no se da, para realizar correctamente el ejercicio, por ejemplo cuando se les pide que dialoguen sobre cómo podría solucionarse el problema de la vivienda.

- Hay una mayor conexión entre las diversas partes que componen la unidad. Así, la unidad 3 comienza con una lectura en la que hay una gran presencia del diálogo; a continuación se trabaja el diálogo en *Comprensión y expresión oral,* y lo mismo en la sección *Escribo…, y bien*; y en la *Ortografía* se reflexiona sobre la forma en la que transcribimos ciertas entonaciones y los turnos de palabra en las formas dialogales.

En comparación con los libros de español al uso podemos comentar que, dependiendo del método y enfoque que sigan, puede haber más o menos diferencias con estos libros. Pero por lo general los libros de español tienen una progresión muy clara y constante entre las diferentes editoriales. Lo cual implica, por ejemplo, que si en una narración se pueden incluir descripciones, primero se trabajan las descripciones antes que la narración. Generalmente esa progresión va de lo más sencillo a lo más complejo, y para poder hacer esa actividad compleja existen una serie de trabajos previos con actividades de reflexión, escritura, comprensión, vocabulario… También la progresión afecta al tipo de actividad según si es dirigida, semidirigida, semilibre o libre. En cada unidad de los libros de español a extranjeros podemos observar una presencia de todas ellas y, por lo general, aparecen las actividades dirigidas primero y las libres al final. A través de esas actividades dirigidas se reflexiona sobre cuestiones que serán de utilidad a la hora de hacer las actividades libres. Esto es especialmente claro en libros de texto que siguen un método por tareas dentro del enfoque comunicativo como *Aula* o *Abanico*. Este desarrollo difiere de los libros comentados más arriba, especialmente del de la editorial Anaya.

Centro Virtual Cervantes

Al existir esa progresión de actividades más dirigidas a otras más libres, el alumno va siendo más consciente de su proceso de aprendizaje y de las cuestiones que ha de tener en cuenta para una producción más amplia relacionada con ese tipo de actividades comunicativas. Por otro lado, puede valorar y dar sentido a esas actividades, sobre todo en el método por tareas donde el objetivo final justifica su realización. Gracias a esta progresión el alumno tiene una idea muy clara de lo que ha de hacer en cada momento: dar una opinión, justificarse, describir, contar una experiencia pasada… Y los recursos de los que dispone son mayores: aparecen constantemente ejemplos, cuadros gramaticales, lluvias de ideas, temas sugeridos, preguntas que guíen las intervenciones… mucho más que en los libros de primaria. Especialmente en los métodos por tareas también cada unidad se estructura en torno a un objetivo comunicativo, trabajándose el mismo objetivo o aspectos relacionados con éste a lo largo de toda la unidad. Así, si el objetivo es la descripción, ésta aparece relacionada con el vocabulario (adjetivos, partes del cuerpo y de la cara, si es física…), con la gramática (ser /estar), con las lecturas y audiciones, así como con los ejercicios de expresión. En este sentido, hay mayor coherencia y las diversas secciones que integran la unidad no son una suma inconexa de partes desvencijadas.

El vocabulario es otro de los factores en los que más difieren los manuales de L1 y L2. Casi ninguno de los libros de primaria lo trabaja en relación con la expresión-comprensión oral y, si se trabaja, se hace de manera esporádica. En cambio, en manuales de ELE, ya sea porque tienen un enfoque comunicativo o porque están inmersos en las teorías del Método Situacional, el vocabulario es muy importante, así como la situación comunicativa en la que se desarrolla la actividad lingüística. Esa situación va a obligar al hablante a realizar una selección de expresiones, vocabulario… en definitiva, una selección del registro. Precisamente ésa es otra de las cuestiones que se trabaja de forma más consciente y explícita en los libros de ELE: la diferencia entre pedir un favor o pedir permiso para realizar una misma acción: *¿podría abrir la ventana? ¿le importa si abro la ventana?*; cómo pedirlo a un *tú* o a un *usted*, cómo imprimir en el discurso mayor respeto o hacer que el respeto quede medio oculto tras una orden más o menos directa… En los libros de primaria comentados, pese a que hay actividades que se prestan a una reflexión sobre los diferentes registros no se hace esa reflexión.

La estructuración también difiere: Muchas de las actividades planteadas por los libros de Primaria comentados son actividades destinadas a ser realizadas de forma individual. En cambio, en los de ELE son actividades que, al

Centro Virtual Cervantes

basarse en un enfoque comunicativo, se precisa en la mayoría de los casos de al menos un interlocutor; se trabaja más que en los de primaria con pequeños grupos de tres, cuatro o cinco personas.

La comprensión oral se trabaja en todos los libros de ELE; se incluye la ortofonía en libros de ELE de Anaya y SM, por ejemplo; no sólo se trabajan los grupos fónicos sino la acentuación, la entonación… En Anaya, el libro *Sueña* muchas veces lo hace a partir de la repetición (¿restos del método audiolingüe?).

¿Podrían entonces aplicarse las actividades propuestas en los libros de Primaria a una clase de ELE? Considero que sí, pero cambiando la progresión y proveyendo a los discentes de los recursos necesarios para hacerlas satisfactoriamente. ¿Cómo influye la diferencia de edad de los destinatarios de estos libros? En los libros de Primaria se trabajan actividades relacionadas con el mundo infantil: canciones, retahílas, adivinanzas… Algunas de estas producciones se realizan mientras se practican los juegos. Por otro lado, las actividades insisten en las formas correctas que rigen los intercambios comunicativos: respeto de los turnos de palabra, etc. Estas características no tienen por qué eliminarse de un libro de ELE, aunque se trabajan menos (especialmente si el destinatario de esa L2 es adulto).

Bibliografía

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/ marco/>

MARTÍN, J. M.: *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.

MAYOR, M. Á. et ál. (Ed.): *Estudios sobre la adquisición del lenguaje: IV Congreso Internacional sobre la adquisición de las lenguas del estado*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005, (CD-ROM).

RICHARDS, J. C. y T. S. RODGERS: *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press, 1998.

RUANO, A.: *Lengua. Primaria 5*, Madrid: SM, 1996.

RUIZ, R. y M. I. CONESA: *Aprender a hablar. Cómo estimular y supervisar el aprendizaje del niño. Cómo evitar los errores más comunes*, Barcelona: Grupo Zeta, 1992.

Centro Virtual Cervantes

UR, P.: *A course in a Language Teaching. Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VV. AA.: *Primaria. Lengua* 5, Vitoria: Anaya, 1994.

Centro Virtual Cervantes