ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES: NECESIDADES DE COMPRENSIÓN DE LOS INMIGRANTES EN LOS ÁMBITOS ADMINISTRATIVO Y LABORAL

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Nebrija

RESUMEN

En la presente comunicación ofrecemos una propuesta didáctica para responder a las necesidades de comprensión oral que presentan los trabajadores inmigrantes para desenvolverse en las situaciones comunicativas propias de los ámbitos administrativo y laboral. La propuesta, dirigida a aprendices de nivel inicial, tiene en cuenta los distintos tipos de conocimiento que requiere la comprensión audiovisual, los procesos de comprensión del oyente no nativo y las estrategias que pone en práctica.

1. Introducción

El desarrollo experimentado en los últimos años en la enseñanza de Español a inmigrantes, las investigaciones más recientes y las medidas políticas llevadas a cabo, ponen de manifiesto que esta enseñanza debe

abordarse desde las aportaciones de los estudios en el campo de adquisición de segundas lenguas (ASL) igual que para cualquier otro grupo meta, pero teniendo en cuenta las especificidades del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje, así como las particularidades del alumnado.

Si bien en la etapa inicial las investigaciones y actuaciones didácticas se orientaron a dar respuesta a las necesidades lingüísticas de los inmigrantes para insertarse en la sociedad de ubicación, comenzando por la resolución de asuntos de la vida cotidiana: ir a comprar, ir al médico, resolver trámites de residencia y escolarización de los hijos, etc., se observa cada vez más la necesidad de atender a la demanda lingüística de los inmigrantes para posibilitar su inserción laboral. Se requieren propuestas específicas de enseñanza/aprendizaje que faciliten la adquisición de las destrezas lingüísticas y las estrategias pragmáticas oportunas para facilitarles la entrada en el mercado laboral y el desenvolvimiento en los ámbitos profesionales de interés.

Con el fin de avanzar en este sentido, en la presente comunicación partimos de las necesidades generales de los inmigrantes adultos que aprenden español con objeto de incorporarse al mundo del trabajo, para intentar dar respuesta a una parcela muy concreta de ellas: las necesidades de comprensión oral para desenvolverse en las situaciones comunicativas propias de los ámbitos administrativo y laboral. Estas necesidades de comprensión oral serán el eje de una propuesta didáctica para trabajar en el aula de español la destreza auditiva, teniendo en cuenta los distintos tipos de conocimiento que requiere la comprensión audiovisual, los procesos de comprensión del oyente no nativo y las estrategias que pone en práctica. Se trata de una propuesta de enseñanza comunicativa a partir de tareas y actividades de uso de la lengua, en las que se emplea material audiovisual elaborado específicamente para cubrir las necesidades detectadas. Si bien las pautas didácticas que ofrecemos pueden fácilmente extrapolarse a otros

niveles de dominio lingüístico, nuestra propuesta se dirige a aprendices de un nivel que denominaremos A1+1[1].

Esta propuesta surge de un proyecto de investigación[2] que está llevando a cabo actualmente la Universidad Nebrija, encaminado a certificar el nivel inicial de Español de inmigrantes de la Comunidad de Madrid en contexto laboral. Dado que la certificación lingüística es el fin último del proyecto de investigación en el que se enmarca nuestro trabajo, en esta comunicación añadiremos algunas indicaciones acerca de la evaluación, que complementarán las pautas de acción didáctica.

2. Detección de necesidades según contexto, ámbito y uso de la lengua

Es indiscutible que las actuaciones encaminadas a una mejora en la planificación y ejecución de la enseñanza de segundas lenguas deben partir del análisis de necesidades de los aprendices. En el caso de la enseñanza de Español a inmigrantes, no se trataría de enseñar una modalidad de lengua determinada, sino de atender al contexto de uso de la lengua y a las particularidades de los aprendices (Pastor, 2004).

En el caso que nos ocupa, la enseñanza a inmigrantes en vías de inserción laboral se enmarcaría dentro de lo que se denomina Español con Fines Profesionales (EFP) o Español con Fines Laborales (EFL) y trataría de cubrir «las necesidades formativas de un amplio grupo de trabajadores inmigrantes que suelen quedarse al margen de los programas de enseñanza de lengua con fines profesionales» (Villalba y Hernández, 2007).

[1] De acuerdo con el estudio etnográfico realizado en la primera fase del proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo, el nivel de dominio lingüístico de los inmigrantes clasificados como "iniciales" se revelaba a medio camino entre los niveles A1 y A2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), así como los exponentes lingüísticos y funcionales que necesitaban en sus interacciones orales cotidianas con hablantes nativos.

[2] Proyecto de investigación *"Implantación de un programa de formación y certificación lingüística para trabajadores inmigrantes en la Comunidad de Madrid"*.

El diseño de cursos y materiales de enseñanza específicos para este ámbito se ve justificado por el hecho de que, como indica García Mateos (2004), la necesidad de aprender la lengua para fines laborales y de mejora de vida es un denominador común que se aprecia en el interés de aprendizaje de todos los inmigrantes.

Si bien esta decisión metodológica no está exenta de críticas (hay quienes alegan que supone un aprendizaje parcial de la lengua al dejar de lado otros ámbitos y situaciones de interacción comunicativa), estamos de acuerdo con Villalba y Hernández (2007) cuando argumentan que en los cursos de lengua con fines laborales se puede manejar la lengua de manera que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje y comunicación que sirvan de puente con la comunicación real fuera del entorno de trabajo. Por otra parte, según los autores, no será una enseñanza parcial mientras no la limitemos al léxico propio del ámbito laboral, sino que incluyamos «los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas»[3].

En consonancia con estas directrices, en nuestro proyecto consideramos las necesidades lingüísticas de los trabajadores inmigrantes respecto a los cuatro ámbitos que recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002): personal, público, profesional y educativo, para determinar el tipo de intervención que se les exigía en cada uno de ellos, así como las situaciones comunicativas concretas que tendrían que abordar; a partir de las conclusiones obtenidas, determinamos las funciones, nociones, exponentes lingüísticos, y tácticas y estrategias pragmáticas correspondientes al nivel inicial (A1+1)[4]. Así, aunque nuestras propuestas didácticas describen situaciones de los ámbitos administrativo y laboral, este trabajo previo permite, por un lado, conocer los contenidos declarativos y procesuales que podrían transferirse a otros ámbitos y

[3] Esta será la línea de actuación en nuestra propuesta didáctica.
[4] Véase Escudero y Guerra (2009).

situaciones, y, por otro lado, facilitar el diseño de otras propuestas didácticas orientadas al resto de los ámbitos que se revelaron de interés.

En lo que respecta a las necesidades específicas del ámbito laboral, teniendo en cuenta las aportaciones de los estudios precedentes y el trabajo de campo realizado en las fases anteriores de nuestro proyecto de investigación, podemos formular las siguientes: tramitar un permiso de trabajo, realizar una entrevista de trabajo, solicitar asesoría laboral, escribir/comprender una demanda/oferta de empleo, solicitar la tarjeta de desempleo, solicitar cursos de formación laboral, negociar condiciones laborales, comprender información acerca de medidas para prevenir la siniestralidad, comprender instrucciones para realizar un trabajo y pedir aclaraciones sobre el mismo.

Si consideramos estas necesidades como tareas para las cuales se exige el ejercicio de las diferentes destrezas lingüísticas, podemos concretar, a partir de ellas, las diferentes microhabilidades que requieren de cada destreza, lo que nos facilitará el establecimiento de los objetivos de las tareas y actividades de uso de la lengua, así como la identificación de los procesos de comprensión y producción del aprendiz, y de las estrategias que emplea.

Dado que nuestra propuesta didáctica se centra en la comprensión oral, enunciamos a continuación las necesidades en lo que se refiere al desempeño de esta destreza en el ámbito que nos ocupa. Estas necesidades se formulan en términos que puedan entenderse, a su vez, como las microhabilidades de comprensión auditiva que debe poner en práctica el oyente no nativo:

- Mantener el contacto con el interlocutor empleando estrategias compensatorias y sociales (de petición de aclaración, reformulación o repetición).
- Reconocer adecuadamente la entonación, la pronunciación, y el registro sociolingüístico y pragmático para interpretar la intención comunicativa del interlocutor (términos de cortesía, orden y petición).

- Comprender información (datos concretos) sobre nombres, fechas, números, horarios y direcciones.
- Interpretar el lenguaje no verbal que complementa el enunciado del interlocutor, para comprender el significado del mensaje.
- Realizar inferencias, por el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa, acerca del interlocutor o interlocutores, y acerca de cuestiones socioculturales básicas referentes a actitudes y comportamientos que requiere la situación.
- Comprender la idea principal de enunciados en relación con el interlocutor cuando conoce el contexto en el que se desarrolla la situación comunicativa y puede prever el tipo de intercambio comunicativo que se espera en esta.
- Comprender preguntas sobre uno mismo.
- Comprender instrucciones para realizar una solicitud.
- Comprender instrucciones para realizar una tarea de su ámbito profesional.
- Identificar las palabras clave relacionadas con el léxico específico de su ámbito profesional (instituciones o lugares, herramientas, acciones y personas implicadas) y elaborar el mensaje a partir de ellas empleando otras estrategias compensatorias.
- Desarrollar actitudes que faciliten la interacción y el acercamiento sociocultural.
- Reconocer el nombre de las letras e identificarlas con su grafía cuando el interlocutor deletrea una palabra.

Se puede observar que las microhabilidades aquí reseñadas son comunes a las requeridas en otros ámbitos fuera del administrativo y laboral. Con ello se pone de manifiesto lo que afirmábamos anteriormente de que un curso de Español con fines profesionales no tenía que verse como una enseñanza parcial de la lengua.

3. Desarrollo de las microhabilidades de comprensión oral

A la hora de abordar las implicaciones didácticas para dar respuesta a las necesidades lingüísticas detectadas, estamos de acuerdo con los postulados del Manifiesto de Santander[5] cuando afirma que todos los aprendices de idiomas siguen procesos similares. Por esta razón, para la intervención didáctica adoptaremos el modelo de comprensión auditiva y las pautas de enseñanza de la comprensión oral basada en el proceso, fruto de nuestros trabajos anteriores (Martín, 2007 y 2009), a pesar de haberse desarrollado a partir de la experiencia docente con un alumnado de diferente perfil. Sin embargo, aunque los procesos sean similares, las dificultades variarán de acuerdo con las características del grupo meta, por lo que iremos indicando las particularidades que han de tenerse en cuenta para los aprendices inmigrantes a los que va dirigida la propuesta. Igualmente variarán de acuerdo con el tipo de conocimiento que requiere el ámbito en cuestión (administrativo y laboral) para interactuar correctamente en las situaciones comunicativas que en él se produzcan.

Siguiendo este enfoque teórico, el desarrollo de las microhabilidades de comprensión oral en un contexto de enseñanza/aprendizaje debería realizarse orientando la intervención didáctica a los procesos que pone en marcha el oyente no nativo, teniendo en cuenta los diferentes tipos de conocimiento que requiere la tarea de comprensión y atendiendo a las estrategias que pone en práctica el aprendiz para asegurarse el éxito en la tarea.

De acuerdo con las teorías cognitivas, la comprensión oral es un proceso activo en el que el significado se construye a partir de una compleja interacción entre las características del input, los tipos de conocimiento declarativo implicados y el uso de procedimientos estratégicos para aumentar el entendimiento (Chamot, 1995).

[5] Manifiesto de Santander: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes. [en línea] <http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

Para que la comprensión se produzca, el oyente debe activar una serie de procesos mentales que van desde la recepción de la onda sonora, hasta la recuperación de la información almacenada en la memoria. Estos procesos solo son posibles si el individuo posee el conocimiento lingüístico y contextual pertinente y, dada su complejidad, se realizan eficazmente gracias al empleo de estrategias que pone en práctica de manera normalmente mecanizada e inconsciente en su lengua materna, y de forma más o menos consciente o controlada en la lengua meta. La principal dificultad tanto para el ejercicio de esta destreza como para su didáctica, reside en la simultaneidad a la emisión del mensaje, que obliga a que el transcurso de estos procesos se realice de manera prácticamente inmediata. A esta dificultad se añade el carácter inobservable de los procesos de escucha y a que carecemos de una tradición de aprendizaje formal de la escucha en nuestra lengua materna, dado que la escucha se desarrolla de manera natural e inconsciente para nosotros desde que nacemos. Dada la dificultad inherente al ejercicio de la destreza, el oyente implementa de manera inconsciente estrategias para asegurarse el éxito en la comprensión; si se trata de una lengua extranjera, la necesidad de emplear estrategias es mayor.

Los estadios que atraviesa el procesamiento de la información son los siguientes: recepción de la onda sonora e identificación de sonidos pertinentes, selección de palabras clave, elaboración del significado, y retención de la información y recuperación de la misma. A pesar de que estos estadios no se suceden consecutivamente sino de manera prácticamente simultánea, el análisis de cada uno de ellos por separado resulta aconsejable para el buen diseño de la enseñanza (Solmecke, 2001). Además, cada uno de ellos presenta unas dificultades específicas para el oyente no nativo, para cuya superación pueden emplearse algunas estrategias concretas (Martín, 2009).

Por otra parte, el procesamiento de la información no podría llevarse a cabo si el oyente careciera de cinco tipos de conocimiento lingüístico y sociocultural: fonológico, semántico, sintáctico, pragmático y cinestésico.

En cuanto al tercer factor implicado, consideramos que las estrategias son aquellos recursos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos de los que se sirve el oyente de manera más o menos controlada, antes, durante o después de la escucha, para asegurar su comprensión de un mensaje oral (Martín, 2007:4). Las estrategias son diferentes para cada individuo y dependen de factores como la edad, el bagaje educativo y cultural, la lengua materna, el conocimiento de otras lenguas extranjeras, la distancia entre la lengua materna y la lengua meta, el estilo de aprendizaje y la tradición educativa. Por esta razón, si bien nos referíamos anteriormente al carácter común de los procesos de todos los aprendices de idiomas, es en el apartado de las estrategias en el que deberemos extremar la atención, dado que, según señala García Mateos (2004:208) acerca de los inmigrantes, «presentan realidades de vida concretas, culturas específicas y experiencias de vida que les han enseñado maneras propias de hacer, de interpretar la realidad y, con ellas, de aprender una lengua. Estas estrategias de aprendizaje no son mejores ni peores, sino tal vez diferentes».

Exponemos a continuación algunas particularidades[6] que presenta el desempeño de la destreza de comprensión oral para el alumnado inmigrante[7], respecto a los estadios de procesamiento de la información:

- En el estadio de *recepción de la onda sonora e identificación de los sonidos pertinentes* se revelan dificultades derivadas, fundamentalmente, de la distancia entre la lengua materna y la lengua meta. Es frecuente encontrar problemas de discriminación lingüística por confusión entre fonemas que, o bien no existen, o tienen una realización diferente en su lengua materna. En el caso de las vocales, el hecho de que el español tenga un sistema vocálico tan reducido supone un problema de reconocimiento fonético para

[6] Sería conveniente realizar un estudio empírico en profundidad sobre los procesos de comprensión de los alumnos inmigrantes, de cara a detectar dificultades y estrategias de apoyo, y poner a prueba medidas didácticas.

[7] Recomendamos el análisis contrastivo que realiza García Mateos (2004) para saber más sobre las dificultades específicas de los distintos alumnos en función de su lengua materna y su tradición cultural y de aprendizaje.

muchos aprendices, como los hablantes de las lenguas asiáticas y los arabófonos (el ejemplo más clásico es la confusión entre las vocales *o/u* y *e/i*); otros ejemplos serían la confusión entre *p/b* y *d/t*, así como el no reconocimiento fonético de la *erre* en determinadas posiciones para los alumnos chinos.

- Tanto en el caso de las lenguas agráficas (como las que hablan las comunidades subsaharianas), como de las lenguas de tradición oral o en el caso de aprendices analfabetos, el alumno habrá desarrollado estrategias memorísticas de repetición mental de sonidos que le pueden llevar a detectar lo que García Mateos (2008:64) denomina «armonía malsonante», es decir, saber cuándo una frase está bien o mal formada a partir de su sonido. En estos casos, podríamos aventurar que las prácticas de exposición frecuente a un *input* repetitivo adecuado al nivel del alumno favorecería el aprendizaje lingüístico.
- Los hablantes de lenguas que carecen de flexión para indicar el género y número del sustantivo, y la persona y tiempo del verbo (como es el caso del chino) presentarán problemas en el estadio de *elaboración del significado*, ya que hay demasiada información contenida en morfemas a los que no pueden prestar atención (la atención a la forma lingüística solo es posible cuando se comprende sin problemas el significado) y esta información resulta imprescindible para interpretar los enunciados en español, lo que resulta más complicado incluso por la omisión del sujeto propia de nuestra lengua.
- Los aprendices que, por su tradición de aprendizaje, hayan desarrollado fundamentalmente estrategias memorísticas (por vinculación a una imagen o a un sonido), de analogía o sociales, presentarán dificultades para aplicar otras como la deducción, que resulta de gran ayuda para la interpretación del significado. Según el análisis contrastivo de García Mateos (2004), las estrategias

memorísticas son las más utilizadas por los aprendices arabófonos, chinos, de lenguas subsaharianas y asiáticas, mientras que, en función de los referentes culturales y lingüísticos y de la interlengua, determinadas culturas y lenguas deducen más que otras (*ibíd.,* 84). Esto habrá que tenerlo en cuenta al ejercitar la elaboración e interpretación del significado en las tareas de comprensión auditiva que se realicen en el aula.

- Por las características propias de las lenguas a las que nos estamos refiriendo, es de esperar que estos aprendices lleven a cabo la *retención de la información* a partir de la memorización de enunciados completos según su sonido. Estos enunciados serán más o menos largos dependiendo del valor semántico que les confiera el alumno, así como de su nivel de conocimiento fonológico del español. La *recuperación de la información*, por su parte, se realizará con frecuentes alofonías (García Mateos, 2004); desde el punto de vista de los procesos de comprensión, creemos que podría deberse a que tienden a reproducir el enunciado como una cadena fónica, según su recuerdo del sonido, de aquella parcela de significado que han memorizado empleando la estrategia de repetición mental de sonidos.
- En el caso de los aprendices que proceden de países del Este de Europa (rumanos, polacos, búlgaros y rusos, entre otros), las peculiaridades serán diferentes, dado que sus referentes socioculturales son más cercanos, la distancia entre las lenguas materna y meta es también menor, su tradición educativa les ha llevado a desarrollar otras estrategias, y su conocimiento de otras lenguas indoeuropeas (a veces hablan ruso además de su lengua y puede ser que algo de inglés) les permite establecer inferencias lingüísticas.

Respecto a los tipos de conocimiento lingüístico y sociocultural requerido, encontramos estas particularidades:

- En cuanto al conocimiento fonológico, la observación más relevante es la señalada anteriormente al referirnos al estadio de *recepción e identificación de sonidos pertinentes*, esto es, la dificultad para reconocer determinados fonemas. De cara a la intervención didáctica, convendría ejercitar este conocimiento comenzando con enunciados que contengan palabras de difícil reconocimiento, pero cuyo significado se pueda comprender por el contexto del mensaje. Teniendo en cuenta, aparte de las dificultades propiamente fonológicas, que en la mayoría de las lenguas y culturas de procedencia la unidad de elaboración del significado puede ser el contenido semántico correspondiente a un carácter (caso del chino) o a un enunciado completo (árabe o lenguas subsaharianas), podemos apuntar la hipótesis de que ejercitar el reconocimiento fonológico con pares mínimos descontextualizados no tendría éxito, dado que el aprendiz no puede dirigir su atención a un rasgo lingüístico que, ni percibe correctamente por interferencia con su lengua meta, ni le aporta información porque carece de significado. En un momento más avanzado del proceso de aprendizaje sí podría ser conveniente trabajar el reconocimiento fonológico de los sonidos de las letras, por ejemplo, debido a que el deletreo suele ser frecuente por parte de los hablantes nativos en el ámbito que nos ocupa para dar algunas informaciones como nombres de personas o direcciones. No obstante, incluso en este tipo de tarea, no estamos limitando el reconocimiento fonológico a la distinción de dos fonemas confusos para el aprendiz, sino al reconocimiento del nombre de las letras, que son unidades lingüísticas mayores y para cuyo reconocimiento se puede ayudar de otras estrategias (*M de Madrid*, por ejemplo).

- El conocimiento semántico es fundamental para seleccionar las palabras clave. Cuando hablamos de Español con fines profesionales para inmigrantes adultos, es posible encontrarse con aprendices que tienen un vocabulario relacionado con los ámbitos administrativo y laboral muy amplio (o correspondiente a un nivel de dominio lingüístico más alto) en relación con el que poseen respecto a otros ámbitos. Esto es así porque han aprendido español en el entorno de trabajo y porque su necesidad de aprenderlo es fundamentalmente la interacción en este entorno, dado que en otros ámbitos el uso de la lengua meta no es tan necesario. Para facilitar las tareas de comprensión auditiva, convendría que el docente contara con inventarios de vocabulario relativo a las profesiones de interés de los alumnos y que trabajara este vocabulario (herramientas, acciones, personas implicadas, instituciones/lugares) previamente al ejercicio de comprensión auditiva, de manera que se favorezca la selección de palabras clave cuando el aprendiz esté realizando la tarea de escucha, para permitir una elaboración del significado a partir de ellas. Nuevamente, dependiendo de la distancia entre las lenguas materna y meta, el oyente no nativo tendrá más o menos dificultades con el contenido semántico de los enunciados; así, los aprendices rumanos, al compartir su idioma muchas raíces léxicas y mecanismos de formación de palabras, establecen inferencias lingüísticas con relativa facilidad y se apoyan en este tipo de conocimiento fundamentalmente, con lo que pueden llegar a buenos niveles de comprensión a pesar de que su producción sea muy limitada léxica y gramaticalmente.
- El conocimiento sintáctico ayuda al oyente a procesar enunciados más largos, a localizar las palabras clave en el enunciado, y a retener y recuperar mejor la información. Dada la distancia lingüística entre la mayoría de las lenguas maternas de nuestros aprendices y el español, este conocimiento no está a su alcance hasta niveles de

dominio bastante avanzados, y les cuesta adquirirlo, sobre todo, por la dificultad para deducir reglas y el hecho de que no estén familiarizados con estrategias relacionadas con atención a la gramática, debido a que las estrategias para la adquisición de su lengua materna fueron diferentes. Sin embargo, el hecho de que memoricen enunciados completos por repetición del sonido, podría contribuir a ir aprendiendo patrones sintácticos y desarrollar una intuición sobre su uso.

- El conocimiento pragmático se relaciona con el significado y uso del lenguaje en situaciones específicas y contribuye, principalmente, a la desambiguación (Flowerdew y Miller, 2005:41). El oyente debe poner en práctica inferencias respecto a la intención del hablante, a partir de convenciones conversacionales y de las características del contexto y la situación comunicativa. Las repercusiones para la comprensión oral de nuestros alumnos en el ámbito administrativo y laboral, son de crucial importancia, dado que entran en juego valores y actitudes socioculturales que, de no conocerse o respetarse, harán que se interrumpa la interacción comunicativa o que el aprendiz se vea rechazado. El oyente elabora el significado de los enunciados que escucha a partir de los principios de analogía y cambio mínimo, de manera que, cuando el mensaje choca con su conocimiento del mundo o con sus patrones acerca de las convenciones que regulan la interacción oral, la comprensión fracasa porque no es capaz de entender que no se trata de un error en la comprensión auditiva, sino de una carencia en sus contenidos culturales. Por ello, vinculada a la didáctica de la comprensión auditiva, debe ir la transmisión de la competencia cultural[8].

[8] Según Oliveras (2001:35), esta competencia consiste en «ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural. Es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país e intentar ser un miembro más de la comunidad».

- Por último, el conocimiento cinestésico se relaciona con el pragmático y, muchas veces, con rasgos paralingüísticos del enunciado como cambios en la velocidad y volumen, realización de pausas más largas u omisión de las mismas, cambios de entonación, etc. Sus aportaciones a la interpretación del significado son múltiples y, de manera natural, tiene por objeto facilitar al oyente la comprensión del mensaje que escucha. Una atención específica a la gestualidad, la distancia con el interlocutor y su postura corporal, son importantes para establecer inferencias que, ligadas a los rasgos paralingüísticos mencionados, llevarán al oyente no nativo a establecer deducciones acerca de la relación entre los hablantes y la intención comunicativa del interlocutor.

Aparte de las pautas didácticas indicadas al hilo de la explicación de los procesos de escucha de los aprendices, abordamos a continuación algunas orientaciones en lo que se refiere a la elaboración de los materiales y el diseño de las tareas y actividades de aprendizaje.

4. Metodología para la ejercitación de la comprensión oral

La enseñanza comunicativa articulada en tareas y actividades de uso de la lengua resulta la más indicada, tal como se viene aplicando en las últimas propuestas de enseñanza de Español a inmigrantes (García Mateos, 2004; Instituto Cervantes, 2006), y como se aconseja en la bibliografía sobre enseñanza de Español como segunda lengua (Pastor, 2004; Villalba y Hernández, 2007) y de Español con Fines Específicos (Gómez de Enterría, 2007).

Las tareas de comprensión auditiva pueden llevarse a cabo con o sin interacción con el interlocutor. Para no exceder los límites de esta comunicación, nos limitaremos aquí a las tareas sin interacción. Su propósito consiste en mostrar al aprendiz una situación comunicativa propia del ámbito

administrativo y laboral, y plantearle preguntas que requieran que active los mismos procesos y estrategias de comprensión que activaría en una situación similar en su contexto real.

Se emplea material audiovisual preparado para que el alumno pueda ejercitar la comprensión extensiva (idea principal de cada escena) e intensiva (datos concretos), y establecer inferencias sobre el interlocutor y la situación comunicativa.

El uso del vídeo viene justificado por varios motivos. En primer lugar, y de acuerdo con García Mateos (2004), dado que las personas que proceden de otras culturas pueden tener otros valores, trabajar con la imagen es muy importante, ya que así los alumnos, además de aprender el lenguaje, pueden ver cómo transcurre la acción. De cara a transmitir la competencia cultural asociada a la comprensión auditiva, el vídeo facilita el aprendizaje de los contenidos pragmáticos y del componente no verbal asociado a la interacción oral. Por otra parte, la proyección de secuencias comunicativas propias del ámbito de interés para el aprendiz, nos permite trabajar a continuación la interacción oral mediante simulaciones[9] en las que se reproduzcan los roles de los personajes y los patrones de comportamiento observados.

Dado que el uso del vídeo en el aula de idiomas no es novedoso y existe abundante bibliografía al respecto, nos limitaremos a señalar las cuestiones que se han observado para adecuar el material a las necesidades de comprensión del alumnado meta en el ámbito que nos ocupa. En primer lugar, tenemos en cuenta que la tarea de comprensión oral sin interacción con el interlocutor se ve siempre dificultada, ya que, al no participar en ella, se desconocen el contexto en el que se produce y las intenciones de los personajes. Por esta razón, proponemos trabajar con historias secuenciadas en tres partes relacionadas pero correspondientes a situaciones comunicativas

[9] Los ejercicios de simulación son muy recomendables para este grupo meta y para el aprendizaje de español con fines profesionales (García Mateos, 2004; Instituto Cervantes, 2006; Gómez de Enterría, 2007).

diferentes, de manera que cada una de ellas vaya activando los esquemas de conocimiento para comprender la situación posterior, con lo que se favorece la anticipación, el establecimiento de hipótesis y la comprobación de las mismas. La primera escena requerirá una comprensión propia de los ámbitos privado y público, en los que el oyente no nativo ya está acostumbrado a desenvolverse y con los que se encuentra más familiarizado, de modo que reduzca su ansiedad y le facilite los datos contextuales necesarios para ayudarle a comprender la siguiente. En la segunda escena, podemos centrarnos en el ámbito administrativo en relación con el empleo, mientras que la tercera podrá corresponder a un ámbito laboral específico. Así, por ejemplo, el vídeo puede mostrar una situación de vida privada en la que un inmigrante le cuenta a un amigo que va a ir a una entrevista de trabajo, seguida de otra en la que es atendido por el personal de recepción de una empresa de trabajo temporal y, finalmente, la escena de la entrevista.

Para facilitar que el alumno active los mismos procesos y estrategias que tendrían lugar en la situación real, seguiremos estas pautas:

- Hay que permitir y facilitar que el aprendiz realice inferencias a partir de las imágenes para restituir o interpretar la parte del mensaje que no está contenida en el enunciado. Aunque pueda parecernos demasiado sencillo en ocasiones, no olvidemos que el establecimiento de inferencias y la deducción no siempre resultan fáciles por la distancia cultural y el uso de estrategias diferentes.
- El *input* debe ajustarse a las características de la lengua empleada en las situaciones que se representan. Es decir, si un nativo está hablando con un inmigrante con un nivel inicial de español, el *input* será lento, con redundancias, repeticiones, peticiones de aclaración, reformulaciones, etc.
- Para favorecer los procesos naturales de escucha, conviene orientar primero la comprensión del aprendiz a la idea principal de la escena, luego a la identificación de los datos concretos que debería reconocer en esa situación fuera del aula y, finalmente, a inferir

> algún tipo de contenido que no está presente en el enunciado. Es posible que la información que requieran las preguntas de comprensión no siga este orden de aparición en la historia que muestra el vídeo, pero no olvidemos que el sentido de la didáctica de comprensión auditiva no es facilitar que se responda correctamente a las preguntas, sino favorecer el desarrollo de los procesos de escucha que ayudarán al aprendiz fuera del aula.

Consideramos que un material de este tipo puede usarse tanto para la enseñanza (variando la explotación didáctica en función de las microhabilidades que más necesiten ejercitar nuestros alumnos), como para una evaluación en la que se quiera mantener un uso comunicativo de la lengua, puesto que sirve para comprobar el grado de comprensión extensiva e intensiva del aprendiz y su capacidad para establecer las inferencias habituales en este tipo de tareas en las situaciones reales. En caso de emplearse para la evaluación, habrá que cuidar especialmente el diseño de las preguntas.

5. Conclusiones

La enseñanza de Español a inmigrantes adultos en vías de inserción laboral se caracteriza por el contexto de aprendizaje y uso de la nueva lengua, así como por las particularidades del alumnado. Las necesidades de aprendizaje lingüístico para el desenvolvimiento en el ámbito laboral requieren programas específicos de formación y certificación lingüística. A la hora de diseñarlos, conviene emplear una metodología comunicativa, que favorezca el desarrollo de las destrezas y estrategias pragmáticas que faciliten que el aprendiz alcance su objetivo de aprendizaje; así lo hemos llevado a cabo en esta propuesta para la didáctica de la comprensión oral.

Bibliografía

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Versión en español.

CHAMOT, Anna Uhl (1995): «Learning strategies and listening comprehension», Mendelsohn, D. y J. Rubin, *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego: Dominie Press, 13-30.

ESCUDERO DOMÍNGUEZ, Inmaculada y Rosario GUERRA INFANTE (2009) (en prensa): «La observación etnográfica como método para el análisis de necesidades comunicativas de la población inmigrante», *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.

FLOWERDEW, John y Lindsay MILLER (2005): *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA MATEOS, Crescen (2004): *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2007): «La enseñanza del español con fines específicos», Lacorte, M., *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros, 149-181.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MARTÍN LERALTA, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*.

Universität Bielefeld, tesis doctoral en línea: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178/>

MARTÍN LERALTA, Susana (2009) (en prensa): «*Cómo escuchar*: eje de la didáctica de la comprensión auditiva en lengua extranjera», *Actas del XVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real, 26-28 de marzo de 2009.

OLIVERAS, Angels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

PASTOR CESTEROS, Susana (2004): «La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», Actas del VI Congreso de Lingüística General, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. Cano, P. (coord.), vol. 1, 2007, Madrid: Arco, 519-530.

SOLMECKE, Gert (2001): ‹‹Hörverstehen››, *Deutsch als Fremdsprache* HKS, 19, vol. 1, 893-900.

VILLALBA MARTÍNEZ, Félix y Maite HERNÁNDEZ GARCÍA (2007): «La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes», *Linred. Lingüística en la Red*, 15/06/2007 [en línea] <http://www.linred.es/numero5_anexo1_Art3.html>