Criterios comunicativos, multimodales e interculturales en el marco del diseño de materiales ELE[1]

Cecilia Silva
Universidad de Tohoku

Introducción

En gran parte, los libros de texto para la enseñanza de español publicados en Japón están orientados al estudio de gramática en clases impartidas por un docente japonés o a la comunicación oral en clases impartidas por un docente de habla hispana (Escandón Godoy 2011). Por ello, cuando un docente ha de hacerse cargo de ambas clases, surge la necesidad de complementar el material y adaptarlo al grupo.

El principal motivo que nos llevó a producir nuestro material es la necesidad de trabajar con material adaptado a un docente a cargo de un curso integral, a la cantidad de clases, al ámbito local y a las inteligencias múltiples según las especialidades de los estudiantes. Este trabajo contiene dos partes: 1) Revisión del marco teórico en lo referente a los tres principales soportes del proyecto: destrezas lingüísticas e inteligencias múltiples, multimodalidad, multi e interculturalidad; 2) Análisis de los criterios que condicionan la estructura de un manual de español en proceso. Estos aspectos se consideran para diseñar actividades que requieren estudio independiente y trabajo interactivo en el aula.

1. Marco teórico

El marco teórico se asienta en tres puntos: metodología, multi-interculturalidad y multimodalidad.

1.1. Metodología

La metodología comprende los siguientes puntos: competencia gramatical, integración de destrezas e inteligencias múltiples.

1.1.1. Competencia gramatical

La autora considera que la competencia gramatical es un componente necesario y está de acuerdo con la enseñanza explícita de la gramática. Desde la perspectiva de la gramática y la comunicación, la relación entre los diferentes factores que intervienen ha sido claramente esquematizada por Canale y Swain (1980). Estos autores diferenciaron competencia gramatical (dominio del código lingüístico), competencia sociolingüística (adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma), com-

1. Este proyecto recibió subvención del Center for the Advancement of Higher Education de la Universidad de Tohoku (2010-2012) y subvención (grant-in-aid 2013-2015 Número 25370614) de JSPS (Japan Society for the Promotion of Science).

petencia discursiva (capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de un texto oral o esscrito), competencia estratégica (dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para compensar las deficiencias en la comunicación y para hacer la comunicación más eficaz).

La práctica gramatical se desenvuelve de la siguiente manera:

- Pre-actividad: introducir la estructura gramatical y hacer que los estudiantes comiencen a usarla.
- Presentación de un material de trabajo.
- Actividades de gramática inductivas.
- Actividades de gramática deductivas.
- Evaluación controlada.
- Post-actividad de refuerzo.

1.1.2. Integración de destrezas

La integración de destrezas nace al amparo de la competencia comunicativa en los años noventa. Este enfoque no reduce los objetivos a los propiamente lingüísticos o funcionales sino que también incluye conocimientos socio-culturales, estratégicos y discursivos por lo que todas las destrezas quedan implicadas en la actividad comunicativa. Esta integración restablece la situación comunicativa del modo como ocurre en la realidad. En la vida real, la misma experiencia o tema lleva al uso de varias destrezas y se trata de reflejar este aspecto en la sala de lenguas. A menudo nuestras actividades se centran en una destreza en particular pero la atención se puede diversificar hacia otras destrezas.

1.1.3. Inteligencias múltiples

No solamente es importante como docentes reconocer la inteligencia de nuestra mente y de nuestro cuerpo, es también importante considerar que es posible crear ambientes positivos para vivir y aprender. El campo de investigación denominado "distributed cognitions" sugiere que la inteligencia se extiende más allá de los individuos y se enriquece con la interacción humana, con libros y con las herramientas que usemos para pensar, aprender y resolver problemas (Gardner 1983; Campbell, Campbell y Dickinson 2004). Esto significa que hemos de pensar no solamente en las características y la forma de aprender de nuestro grupo sino también en la sala de estudio de lengua: ¿hay oportunidades de interacción? ¿hay variedad de recursos disponibles?

1.2. Multi-interculturalidad

Preparar a los estudiantes para comunicarse en un contexto multicultural significa familiarizarlos con elementos culturales en otras sociedades. En otras palabras, los estudiantes necesitan desarrollar la competencia comunicativa intercultural (Byram 2001) a la par que las destrezas lingüísticas.El desafío comienza el primer día en que se aprende una lengua extranjera y el trabajo diario y concreto del docente supone el dise-

ño de materiales que permitan al estudiante la práctica intercultural con los elementos lingüísticos disponibles. El material propuesto reinvindica la competencia comunicativa al mismo tiempo que se vale del encuentro multicultural en la clase: presentar elementos culturales y usarlos en la práctica gramatical y comunicativa.

La clase de lengua debe ser vista como un campo privilegiado de trabajo intercultural. En el curso de este trabajo de campo pueden darse dos formas de diálogo: una de ellas es una básicamente instructiva y se practican las formas estudiadas; la otra es un intercambio de ideas y emociones a través del lenguaje" (Kramsch 1993:1-13).

En el material propuesto utilizamos el modelo de Buttjes y Byram (Byram 1991) sobre el estudio combinado de lengua y cultura en la práctica del aula. Esto involucraría en primer lugar la enseñanza de la lengua extranjera en el sentido corriente de la adquisición de destrezas enriquecido con el estudio de la naturaleza del lenguaje como un fenómeno cultural y social (conciencia de la lengua). En segundo lugar el estudio de la lengua se combina con el estudio de la cultura (conciencia cultural). En tercer lugar, la experiencia de aspectos seleccionados del ámbito cultural proporciona un encuentro de culturas que contribuye al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La competencia intercultural comprende la habilidad de observar el comportamiento de la gente de otras sociedades sin emitir juicios de valor, reflexionar sobre la cultura propia y compararla con otras, interactuar con representantes de otras culturas y observar sus aspectos y productos culturales.

1.3. Multimodalidad

El enfoque multimodal desafía la idea de que la lengua es el medio dominante de comunicación y busca explorar los roles que la imagen, los gestos y los sonidos juegan en la construcción de significados. Algunos de los pensadores mas importantes en el tema son Gunther Kress y Theo van Leeuwen.

La multimodalidad ha sido definida por Kress (2000: 182-202) como el uso de diversos modos semióticos en el diseño de un producto semiótico, así como también la manera particular de combinar esos modos. Los modos son "recursos semióticos que permiten la realización de discursos y tipos de interacción. Los medios son los recursos materiales usados en la elaboración de productos semióticos, incluyen las herramientas y los materiales usados.

La teoría de la multimodalidad trabaja con conceptos y métodos que no pertenecen específicamente al campo de la lengua sino que van más allá de los límites del estudio de la lengua para ofrecer una visión integral de la función comunicativa (Van Leeuwen, 2004: 7-19). Esta idea es reforzada por Kress (2003: 35-60), quien invita a "repensar el lenguaje como un fenómeno multimodal". Este autor considera que siempre ha habido un modo en particular que ha sido dominante con respecto a otros modos, por ejemplo el lenguaje escrito después de la invención de la imprenta, o el lenguaje visual en nuestros días.

En referencia a la multimodalidad, es interesante mencionar tres aspectos: todos los textos son multimodales, hay algunos textos que existen predominantemente en un modo que en otro, y hay sistemas de comunicación culturalmente considerados multimodales. Diversos modos de representación tienen distintas potencialidades y limitaciones y se articulan de distintas formas según las culturas. Además, dos modos como el lenguaje escrito y el visual suponen distintas formas de conceptualización, pensamiento y comunicación. Los modos pueden funcionar independientemente, por ejemplo el modo visual funciona en forma independiente y como un modo semiótico de transportar significados relativamente autónomo. En otras palabras, no depende del modo "lenguaje escrito" para transmitir significados. La lógica profunda de cada modo semiótico está relacionada con su materialidad: el sonido se relaciona con temporalidad y secuencia, las imágenes visuales con simultaneidad y espacio, los gestos con la temporalidad, la secuencia y lo espacial. Intentamos diseñar un material educativo que responda al enfoque multimodal en el aula.

Los apectos descritos anteriormente son los tenidos en cuenta a la hora de diseñar actividades representativas de las destrezas lingüísticas en los materiales para la clase de ELE

2. Diseño y contenidos del material: criterios y estructura

2.1. Es necesario considerar los siguientes criterios:

a) Los estudiantes toman español como segunda lengua extranjera (la primera es inglés) en dos clases semanales.

b) Los materiales han de ser atractivos, contener diversas actividades e incluir un elemento de resolución de problemas.

c) El material propuesto ha de enfatizar el trabajo en pares y en grupos y promover el intercambio significativo y no solamente la práctica mecánica de estructuras.

2.2. Estructura

Con respecto a la estructura, la base principal de las unidades del material es la búsqueda de un equilibrio entre la práctica gramatical (precisión) y la práctica comunicativa (habilidad para el uso de la lengua), dos aspectos que no deberían estar separados. Un tercer componente de esta base lo constituyen los elementos multi e interculturales, integrados a los componentes lingüísticos y comunicativos.

2.2.1. Gramática: introducción y práctica

La gramática es un componente de todo curso de lengua y una de las primeras consideraciones sería qué puntos gramaticales incluir y cuán profundamente han de ser tratados. Esta parte muestra cómo se forma y funciona la nueva lengua (Harmer 1991, p.58) e incluye una breve explicación en japonés y presentación de modelos. En otras

palabras, se intenta mostrar la forma y el uso en contexto de cada elemento de la lengua. Este paso es seguido inmediatamente por otro paso con varios ejercicios controlados y semi controlados y un paso de producción en que los estudiantes trabajan con una actividad no controlada, que amula una situación real. La autora del presente trabajo adhiere a la siguiente perspectiva: siendo la competencia gramatical un elemento necesario para la competencia comunicativa, se hace necesaria la enseñanza explícita de la gramática. Por ello, el material que se quiere lograr ha de combinar el uso de estructuras lingüísticas y el uso significativo de la lengua.

2.2.2. Vocabulario

El material de texto ha de contener actividades que permitan a los estudiantes familiarizarse con las nuevas palabras y sus contextos. Además, ha de contener no solamente las palabras correspondientes al tema sino también ha de equipar a los estudiantes con estrategias para manejar los términos desconocidos. Esto significa que en lugar de dar a los estudiantes listas de palabras y definiciones de diccionario, resultaría más provechoso dales ejercicios que les permitan familiarizarse con los significados de las palabras y sus contextos. Algunas actividades para desarrollar el vocabulario pueden basarse en relaciones semánticas (agrupación de palabras según su significado), relaciones situacionales (grupos de palabras asociadas con situaciones particulares y palabras comúnmente asociadas. Para proporcionar a los estudiantes un vocabulario dinámico es necesario establecer un objetivo, definir el alcance del tema y activar conocimientos previos con el fin de armar un marco para la información nueva.

2.2.3. Práctica comunicativa

En la mayoría de los libros de texto la práctica comunicativa tiene lugar durante la presentación oral y la práctica de las nuevas estructuras, en actividades que varían entre controladas y no-controladas. Esta parte incluye actividades comunicativas: interacción en pares (controlada), diálogo en pares (semi-controlada), actividades grupales e individuales.

2.2.4. Audición

El medio principal para la práctica auditiva en textos grabados para ejercicios de comprensión, extracción de información o como tema de debate. Para el desarrollo de la habilidad auditiva es fundamental trabajar con actividades previas a la audición, las cuales han de ayudar a los estudiantes a centrar su atención en el tema del texto, comprender el propósito de la/las actividades, hacer predicciones porque dichas actividades hacen el texto más accesible al ponerlo en un contexto. La práctica de audición incluye actividades con canciones y video-clips, para reconocer sonidos, repasar estructuras gramaticales del tema principal e incrementar el vocabulario. Los videos también responden al propósito de proporcionar a los estudiantes un modelo de comunicación oral y escrita y además muestran una variedad de fenómenos de habla y expresiones coloquiales. El uso de video-clips especialmente hecho para las clases (monólogos y diálogos llevados a cabo por hablanttes de varios países de Hispanoamérica) da a los

estudiantes un cuadro de lengua auténtica y espontánea y de variantes regionales. Este es un aspecto destacable ya que los videos reflejan la realidad de los estudiantes (nivel y temas de interés) y reproducen, dentro de lo posible, el auténtico uso de la lengua.

2.2.5. Lectura

Los libros de texto incluyen pasajes con diversos propósitos: presentar o reciclar temas de gramática, incrementar el vocabulario, proporcionar modelos de textos, proporcionar información de interés a los estudiantes y ofrecer contenidos para la expresión oral (Cunningsworth 1995). Los pasajes han de ser tan auténticos como sea posible de acuerdo al nivel de los estudiantes y han de servir de soporte a diversas actividades. Esta parte incluye pasajes muy cortos en los que el estudiante puede ver el uso y funcionamiento de la lengua y también incrementar el vocabulario relacionado con el tema nuevo. Las actividades propuestas en esta parte incluyen lectura en tareas comunicativas, lectura para comprensión general y lectura para comprensión detallada (Harmer 1991).

2.2.6. Escritura

La práctica de esta destreza un sentido de haber llegado a una meta, en el proceso desde una palabra hasta un párrafo y es menos estresante que la comunicación oral. Las actividades de escritura incluyen actividades controladas y no-controladas y también aquellas que familiaricen a los estudiantes con la organización y desarrollo de textos (Cunningsworth 1995) y aquellas de trabajo individual y también colaborativo (Cassany 2004). Además, es importante considerar actividades en las que los estudiantes practiquen estructuras gramaticales así como también aquéllas en que puedan extresar ideas más subjetivas y creativas.

2.2.7. Cultura

Como cultura y lengua están íntimamente ligados, el material contiene referencias culturales que proporcionan un rico contexto al aprendizaje de la lengua. esto se refiere no solamente a la cultura de la lengua en estudio sino también a la cultura de los estudiantes, lo cual permite la creación de comunidades de aprendientes conscientes y comprometidos con su propio aprendizaje (Moll 1990, según citado en Hall 2000). Incluir la cultura de los estudiantes proporciona a los estudiantes oportunidades de crear bases compartidas de información y conocimientos de diversas áreas de interés (Hall 2000).

3. Conclusión

En referencia a la enseñanza de lenguas, el material en construcción contiene dos soportes: base gramatical y base léxica. El progreso en estos dos aspectos se logrará a través de actividades que permitan la práctica de las cuatro destrezas así como también su integración.

En referencia a la clase de lenguas, el material se orientará a la organización de "clases-taller" con múltiples actividades en pares y grupales.

Referencias Bibliográficas

BYRAM, M. (1991): "Teaching culture and language: towards an integrated model", D. Buttjes y M. Byram (eds.), *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreign language education,* Avon: Multilingual Matters Ltd., 17-30.

BYRAM, M. (2001): "Introduction", M. Byram, A. Nichols y D. Stevens (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice,* Clevedon: Multilingual Matters.

CAMPBELL, L., CAMPBELL, B. y DICKINSON, D. (2004): *Teaching and Learning through Multiple Intelligences,* Boston: Pearson.

CASSANY, D. (2004). "Decálogo Didáctico de la enseñanza de la composición". Revista en línea de la Sociedad Española de la Lengua y la Literatura. <http://sedll.org.doc-es-publicaciones/glosas/n4/danielcass.html> [Consulta: 20/09/2010]

CUNNINGSWORTH, A. (1995): *Choosing your Coursebook,* Oxford: Heinemann.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. <http://applij.oxfordjournals.org/content/I/1/1.full.pdf> [Consulta: 08/2014]

ESCANDÓN GODOY, A. (2011): "La Creación de Textos ELE según las Nociones de «Actividad Educativa» de Davydov y Markova, «orientación completa» de Galperin y «Aprendizaje Radical» de Hedegaard y Chaiklin", *Cuadernos Canela*, XXII, 25-33.

GARDNER, H. (1983, 2004): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.

HALL, J. (2000): "A Prosaics of Interaction. The Development of Interactional Competence in Another Language", E. Hinkel (ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 137-151.

HARMER, J. (1991): *The practice of English Language Teaching,* London: Longman.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching,* Oxford: Oxford University Press.

KRESS, G. (2000): "Multimodality", B. Cope y M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies, Literacy Learning and the Design of Social Futures,* South Yarra: Macmillan Publishers Australia Pty Ltd.

KRESS, G. (2003): *Literacy in the New Media Age,* New York: Routledge.

VAN LEEUWEN, T. (2004): *Reading Images: The Grammar of Visual Design,* New York: Routledge.