PONENCIAS Y TALLERES

ELECLIPS, UN RECURSO A MEDIDA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ELE: DE LOS FINGIDOS ACTOS DE HABLA TRADICIONALES A LA AUTENTICIDAD DE LAS HABLAS REALES

EVA ÁLVAREZ RAMOS
Universidad de Valladolid
JAVIER BLASCO
Universidad de Valladolid

La comprensión auditiva (CA) es una destreza lingüística destinada, tal y como recoge el *Diccionario de términos clave de ELE*, a la interpretación del discurso oral. El acto de escuchar no es un acto pasivo requiere la realización de un esfuerzo para estar atento y querer escuchar. No solo con la escucha se llega a la comprensión; se han de activar ciertos procesos mentales y adquirir algunas habilidades concretas de escucha[1], que permitan al aprendiente diferenciar las ideas primarias de las secundarias; que le lleven a reconocer cuáles son los términos clave y cuáles son los de relleno; que le posibiliten reconocer cuál es el objetivo del discurso que está escuchando; y, por ende, que le den la llave para descifrar las inferencias comunicativas: todo aquello que no se dice, pero que se encuentra implícito en la conversación.

Los discursos orales, que tradicionalmente se utilizan en el mundo de ELE para ejercitar la CA, adolecen de cierta artificialidad marcada por un silabeo forzado, una repetición de determinadas estructuras modelo (siguiendo la antigua tendencia didáctica de los años 60 y 70) y una pronunciación estándar que obvia lo dialectal. El ritmo discursivo es lento y uniforme; la entonación se desarrolla con oscilaciones exageradas; el vocabulario está controlado según el nivel de los alumnos; las oraciones completas (nunca fraccionadas e inconclusas) se adecuan al nivel gramatical estudiado y se repiten determinadas formas lingüísticas (cfr. Álvarez Ramos 44). Si a esto le unimos la querencia a la ralentización del discurso, la ausencia, casi total, de inferencias y el perfeccionismo gramatical cercano al academicismo

1. Para una mayor información sobre las estrategias y habilidades de escucha, pueden consultarse: Behils y Rost.

(nunca encontraremos en una audición un error de habla), nos encontramos con unos materiales, que poco o nada tienen que ver con la rica y auténtica habla natural real. Las audiciones intentan imitar el lenguaje oral y sus rasgos suprasegmentales, pero aunque se intente dotarlas de naturalidad, "toda actividad destinada a ejercitar esta destreza comunicativa no deja de ser una impostura" (*Ibídem*).

Reproducimos a continuación algunos ejemplos de estos discursos afectados, estándares y reiterativos que, tan a menudo, se emplean en el aula de español. Hemos elegido tres métodos de tres editoriales distintas para evidenciar que la tendencia a la artificiosidad y a la repetición de oraciones cliclés está generalizada y muy extendida en el ámbito de la didáctica de segundas lenguas. Comenzamos con *Español lengua viva 1* de la editorial Anaya:

En el restaurante:

Diálogo 1

Buenas tardes, ¿qué desean?

Hola, buenas tardes. Queríamos una mesa para dos, por favor.

Muy bien, pasen por favor.

Muchas gracias.

Diálogo 2

¿Sabes qué lleva la ensalada campera?

Creo que lleva patata, atún, cebolla, pimiento…

Ah, no me gusta mucho el pimiento, entonces prefiero la ensalada mixta.

Diálogo 3

–¿Ya saben qué van a tomar?

– Sí. Yo, de primero, una ensalada mixta.

– Y yo una sopa de verduras.

– Y de segundo.

– Para mí un filete con patatas.

– Y ¿para usted?

– La lubina al horno, por favor.

–¿Y de beber?

– Tráiganos una botella de agua sin gas y una botella de vino de la casa, por favor.

– Muy bien.

Diálogo 4

– Perdone, la sopa está un poco fría, ¿podría calentarla?

– Sí, claro señor, ahora mismo.

Diálogo 5

– Brindamos.

– Claro.

– ¡Por ti, por tu nuevo trabajo!

– Chin chin.

Diálogo 6

– Nos trae la cuenta por favor.

– Sí ahora mismo se la traigo. (65)

El diálogo completo ha sido fraccionado en breves minidiálogos para ayudar así a la comprensión. Este hecho, aunque aleja, evidentemente, el intercambio comunicativo, más si cabe, de las conversaciones reales, nos parece bastante útil al principio del aprendizaje, puesto que el alumno realiza actividades de concentración breves que le permiten no cansarse mentalmente y acceder a la mayor información posible. Hacer audiciones cortas no es lo mismo que hacer escuchas pausadas y lentas.

Podemos señalar la repetición de unidades fraseológicas tipo, como la solicitud por parte del camarero: "¿Qué desean?" "¿Qué van a tomar?". Interrogaciones que, como veremos luego en los siguientes diálogos, poseen una variedad de formas no muy extensas que pueden aprenderse memorísticamente.

No podemos disfrutar en estas líneas del sonido del diálogo pero mantiene los preceptos sagrados de la oralidad más tradicional: lentitud, pronunciación forzosa, silabeo de palabras hasta el aburrimiento, artificio y falsedad. La situación, además, se vuelve casi maniquea por la reiteración de los tópicos: vino de la casa, agua sin gas (es raro que un español especifique en algún momento que quiere agua sin gas) y el reiterado, traído y apañado 'filete con patatas". Se echa en falta, sin embargo, algún tipo de comentario en torno al menú, no aparece el camarero en ningún momento portándolo, ni los clientes solicitan la carta, o preguntan por el menú del día. Otro aspecto del que carece este diálogo son las aportaciones comunicativas realizadas alrededor del mundo de la propina, tema tan necesario en el ámbito socio-cultural español y de vital importancia para los estudiantes y turistas extranjeros.

Bítacora 1 de Difusión opta por utilizar 3 diálogos cortos. Mantiene así la brevedad del ejercitamiento auditivo. Los esquemas comunicativos son simples y directos, pregunta y respuesta, hay espacio además para la repetición de alguna información que el camarero había pasado por alto. Las conversaciones intentan aproximarse al mundo real, se puede oír perfectamente el ruido de fondo de un bar

o restaurante. Aunque cercanas al lenguaje real no llegan a ser discursos orales reales.

1.
– Hola buenas tardes, ¿qué van a tomar?
– Hola, yo un bocadillo de jamón.
– Yo tomaré un pincho de tortilla.
– Bocadillo de jamón y pincho de tortilla.
– Y ¿para beber?
– Coca cola.
– Yo una cerveza.
– Muy bien, Coca cola y cerveza, gracias.

2.
– Hola, buenos días ¿qué van a tomar?
– Yo hamburguesa con patatas y cerveza.
– Sí y yo quiero una tapa de calamares y una copa de vino.
– Una hamburguesa con patatas, una tapa de calamares, una cerveza y…
– Una copa de vino, tinto, por favor.
– Copa de vino tinto, gracias.

3.
– Hola buenos días, ¿qué va a ser?
– Un agua mineral, un bocadillo de tortilla y un café con leche.
– El agua mineral con gas o sin gas.
– Un café con leche y un bocadillo de…
– De tortilla de papas.
– Muy bien, gracias. (92)

El último ejemplo pertenece a *Español en Marcha* de SGEL. El diálogo también es artificioso, lento y pausado y con gran énfasis en la vocalización. Las preguntas son completamente estándares: preferir, querer comer, de primero y de segundo… Mantienen el esquema tradicional de una situación en un restaurante sin detenerse en otros detalles como alguna especificación (que no sea si la carne es de

ternera) o prestar atención a algún problema comunicativo que pudiera surgir, por ejemplo, derivado de alguna necesidad: está poco hecho y se quiere pasado, está soso y necesitamos sal…

Comer fuera de casa

– Buenos días señores, ¿qué quieren comer?
– De primer plato nos pone un gazpacho para mí y una ensalada para la señora.
– Y ¿de segundo?
–¿La carne es de ternera?
– Sí señora, es muy buena.
– Entonces, me pone carne con tomate, y tú ¿Juan?
– Yo prefiero unos huevos con chorizo.
– Y, ¿para beber?
– El vino de la casa y una botella de agua, por favor.
– Muy bien, muchas gracias.
– Y de postre qué desean.
– Para mí unas natillas.
– Pues yo quiero arroz con leche.
– En seguida se lo traigo, muchas gracias. (46)

La tendencia a la artificiosidad y a la repetición de oraciones clichés está generalizada y muy extendida en el mundo de los materiales de idiomas. Las estructuras gramaticales que aparecen son las básicas para cada situación, funcionan como segmentos estándares en la conversación. La práctica no debe basarse en un mero ejercicio de repetición y comprensión de estructuras modelo sino que se deben interpretar mensajes nuevos que pueden y tienen que contener aspectos nuevos no aprendidos con anterioridad, tal y como sucede en la vida real (Martín Peris 7). La CA no puede ser una destreza asentada en la repetición de frases estándares que el alumno aprende memorísticamente[2] porque en la vida real el alumno habrá de enfrentarse a otro tipo de estructuras, se encontrará con giros populares, oraciones cortadas, interjecciones y coletillas y muchos dobles sentidos: "La comprensión auditiva no puede basarse en la escucha repetida de ciertas estructuras modelos porque en la vida real al alumno se le van a exigir otro tipo de capacidades, tendrá que cubrir otras necesidades" (Álvarez Ramos 42). Se topará de lleno con errores

2. Esta concepción del aprendizaje se basa en la tendencia didáctica de los años 60 y 70, cuando se creía que el aprendizaje de segundas lenguas se alcanzaba al poner en contacto al alumno con unidades fraseológicas cliclés para que, mediante su repetición, pudiera llegar a mantener una conversación en el idioma aprendido. (Cfr. Asher, "Children's First Language…" y "The Strategy of…" y Potovsky, "Effects of Delay…" y "The Priority of Aural…").

de habla tan comunes y reiterativos en la lengua oral. Los errores de habla son aquellos en los que un hablante intenta producir una oración determinada y durante dicho procedimiento algo no funciona y lo que pronuncia es diferente a lo que en realidad quería decir. El hablante corrige dicho error automáticamente, pues es consciente de que lo ha cometido, y puede que, incluso, realice algún tipo de comentario al respecto (cfr. Baars, Fromkin, Dell y Hoyos). Son precisamente estos errores (ausentes en cualquier manual de ELE) los que le insuflan aliento vital a la lengua y los que la convierten en un ser vivo.

Del mismo modo se actúa con las variantes diatópicas. Aportan al idioma español riqueza, tanto lingüística como cultural, y lo configuran como un ente plurilingüístico y multicultural, pero son, también, daños colaterales derivados de esta tendencia tradicional del aprendizaje oral, que prefiere convertir a la variante peninsular en una *koiné* lingüística y relegarlas al más oscuro ostracismo. Son muchas las carencias adscritas a la práctica y ejercitación de la destreza auditiva en el aula de ELE.

> La necesidad de utilizar discursos reales en el desarrollo de la competencia auditiva es fundamental si queremos que los estudiantes adquieran un conocimiento preciso de la lengua meta, y consigan una comprensión auditiva efectiva, de cara a verse inmersos en una situación real de uso de la lengua. La existencia de material excesivamente sobreactuados, de textos construidos sobre situaciones antinaturalistas o de discursos que no contemplen la riqueza lingüística de las variantes del español, no favorecen en absoluto el aprendizaje. (Álvarez Ramos 52-53)

En la actualidad el docente no tiene que realizar un trabajo titánico como antaño, para encontrar grabaciones que poder explotar en el aula. Cuenta ahora con los recursos que pueblan la web; "otra cuestión sería analizar si realmente esos recursos cumplen su objetivo, [...] si dichos materiales están adaptados a los preceptos lingüísticos establecidos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes y también si aprovechan todas las posibilidades que brinda Internet" (Piñol 171). En la red podemos encontrar material destinado al aprendizaje del español, material que por tener una finalidad concreta va a adolecer de los mismos elementos negativos de artificialidad, que hemos señalado con anterioridad. Y también Internet pone a disposición del docente un gran cúmulo de audios no destinados, a priori, a la enseñanza pero que son susceptibles de serlo. El problema que se deriva de estos audios es que le llegan al docente en bruto y tiene que trabajarlos. Requieren el esfuerzo de realizar un trabajo previo para adaptarlos a las necesidades del alumnado.

Queremos ahora dar a conocer *Eleclips* (www.eleclips.agilicedigital.com), que nace con la idea de solventar estas carencias metodológicas y de proporcionar al alumno y al docente cientos de clips de lenguaje natural con todas las varieda-

des diatópicas y diastráticas del español peninsular y de Hispanoamérica. Es una herramienta innovadora para la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua, creada para facilitar el trabajo de los profesores de español en clases presenciales u *online*, y proporcionar al estudiante un espacio de aprendizaje y de ejercitación (auditiva y escrita). *Eleclips* surge de una necesidad que los profesores de español conocen muy bien: la localización precisa y rigurosa de materiales adecuados para el nivel de español de sus estudiantes. La oferta de Internet es muy abundante, pero no siempre es fiable o ajustada a los niveles del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

Los vídeos —para cada uno de los cuales se ofrece transcripción— han sido clasificados de tal forma que se pueden consultar y recuperar a partir de varios parámetros: contenidos gramaticales, funciones comunicativas, léxico, conocimientos culturales, variedad diastrática y niveles de dificultad siguiendo los parámetros del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) y respetando los contenidos del PCIC. En la nivelación se han tenido en cuenta las directrices que marca el *Plan curricular,* así como aspectos lingüísticos (los relativos a la gramática, frases hechas…) y extralingüísticos (velocidad y claridad de dicción, ruidos de fondo…). Con todo, no hay que olvidar las palabras de Martín Peris, que recuerdan que la dificultad no está en el documento en sí, sino en la tarea que el alumno ha de realizar a partir del mismo (9-10). Este es el criterio que finalmente ha determinado la clasificación de cada documento.

Al ser un material que recoge y utiliza un corpus de vídeos de habla natural y espontánea, los audios recogen errores inherentes a la oralidad: frases inconclusas, sinalefa de elementos en la cadena hablada; apócopes, metátesis, elipsis de alguna palabra, interrupciones, solapamientos en los discursos… El estudiante es consciente en todo momento de que se enfrenta a un uso real de la lengua y hay que advertirle de que, son, precisamente esos errores los que le imprimen el carácter propio a la lengua hablada. El discente ha de ser consciente de cuál es el habla real que se utiliza fuera del aula.

Esta es nuestra carta de presentación: *Eleclips* es el resultado de una fórmula que integra tres elementos fundamentales para el trabajo y aprendizaje de español: 1. aprovecha al máximo las nuevas tecnologías; 2. parte de un fondo audiovisual singular e incomparable; y 3. cuenta con el respaldo de un equipo de especialistas en la enseñanza de español como segunda lengua, que trabaja con rigor y que está avalado por años de experiencia en las aulas.

Los vídeos de *Eleclips* han sido trabajados por nuestro equipos de lingüistas amparados por lo pautado en el MCERL. Este trabajo comprende varios pasos: primero, se han transcrito las locuciones; luego, se han catalogado, clasificado y etiquetado los vídeos siguiendo las directrices establecidas en el PCIC, para deter-

minar en cada uno de ellos aquellos campos en los que mejor podían aprovecharse sus contenidos: nivel de español, gramática, léxico, funciones comunicativas, referentes culturales; finalmente, se han elaborado ejercicios y actividades (auto-corregibles) para aprovechar las posibilidades de cada uno de los vídeos y trabajar tanto la comprensión auditiva y lectora, como la expresión oral y escrita, o practicar, además, la gramática, el léxico y las funciones comunicativas.

Podríamos presentar *Eleclips* como un repositorio de actividades y de vídeos de la vida real. Pero en realidad es mucho más: se trata de una herramienta concebida para que el profesor, en dos movimientos de ratón, en apenas dos minutos, se fabrique los materiales para su clase de español. Está concebida y diseñada de modo que pueda servir tanto para clases presenciales como para organizar *online* las tareas de los estudiantes mediante actividades rigurosamente ajustadas a los niveles (del A1 al C2) del MCERL.

A partir de una interfaz muy amable e intuitiva, el profesor, en dos pasos, realiza una búsqueda de materiales en función del nivel y de la materia que quiere explicar en cada clase. En función de la elección realizada, la herramienta le devuelve al profesor todas las opciones que cumplen esos parámetros. Y, entre las alternativas resultantes, podrá elegir la que desee con la seguridad de que tanto el clip como las actividades que lo acompañan se corresponderán con su elección de nivel de español, de gramática, de léxico, de funciones comunicativas.

Entonces, el visionado del video le dará espacio al profesor para trabajar en la clase presencial la comprensión oral, explicar las peculiaridades (muletillas, usos, variedades dialectales tanto fonéticas como de léxico, etc.) y le abrirá el camino hacia los ejercicios específicos de gramática, vocabulario, saberes culturales, etc. Junto con los ejercicios y actividades vinculados a cada vídeo, se le sugiere al profesor un diagrama de tiempos ajustado a clases presenciales de 55 minutos.

Estamos ante una herramienta, que utilizando el lenguaje natural, se destina a facilitar el trabajo del profesor, que encuentra a un clic todo el material que necesita para su clase. Pero es también un excelente campo de entrenamiento y ejercitación para que el estudiante practique por su cuenta, ya que cada ejercicio se auto-corrige y se acompaña de la información pertinente para que el estudiante pueda aprender resolviendo problemas. Los alumnos se sienten, además, confiados al poder trabajar con materiales reales y no con sucedáneos de la rica lengua natural. El trabajo en el aula con la lenguaje real prepara al discente para su contacto con el mundo y lo aleja de las fingidas, reiterativas y edulcoradas conversaciones de los manuales al uso.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Ramos, E. "Internet biblioteca sonora: análisis, tratamiento e integración de los recursos auditivos para el aula de ELE". *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*. 26 (2014), 39-55.

Asher, J. J. "Children's First Language as a Model for Second Language Learning". *Modern Language Journal.* 56 (1972): 133-39. "The Strategy of Total Physical Response: An Application to Learning Russian". *International Review of Applied Linguistics*. 3 (1965): 291-300.

Baars, B. *Experimental slips and human error: Exploring the architecture of volition*. New York: Plenum press, 1992.

Behils, L. "Estrategias para la comprensión auditiva". *Actas de las II Jornadas internacionales de didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1988. 5-19.

Castro Viúdez, F., Días Ballesteros, P., Rodero Díez, I. y Sardinero Franco, C. *Español en marcha. Nivel Básico*. Madrid: SGEL, 2005.

Dell, G. "Representation of serial order in speech: evidence from the repeated phoneme effect in speech errors". *Journal of Experimental Psychology: Language,Memory and Cognition* 10. 2 (1984): 222-33.

Diccionario de términos clave de ELE. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL, 2008.

Fromkin, V. (Ed.). *Speech errors as linguistic evidence*. The Netherlands: Mouton and Company, 1973.

Hoyos, A. "Errores de habla. Estudio experimental". Eds. M. T. Alessi Molina y G. López Cruz. *Memorias del VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Hermosillo, Sonora, México: Editorial Unison, 2004. 101-20. "Errores de habla, los resbalones que nos damos todos…". Ed. M. C. Morúa. *Memorias del VIII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Hermosillo, Sonora, México: Editorial Unison, 2006. 39-55.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

Martín Peris, E. "La didáctica de la comprensión auditiva". *Cable*. 8 (1991): 16-26.

Piñol, M. C. "La enseñanza de léxico en el aula de español como lengua extranjera. Recursos en Internet para la elaboración de actividades". *Carabela*. 56 (2004): 171-77.

Plan curricular del Instituto Cervantes. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes; Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

Potovsky, V. A. "Effects of Delay in Oral Practice at the Beginning of Second Language Learning". *Modern Language Journal*. 58 (1974): 229-39. "The Priority of Aural Comprehension in the Language Acquisition Process" en *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Ed. Harris Winitz. Cambridge: Newbury House Publishers. 1981. 170-86.

Rost, M. *Listening in action*. New Jersey: Prentice Hall International, 1991.

Sanz Baulenas, N. Martín Peris, E. y Garmendia, A. *Bitácora 1*. Barcelona: Difusión, 2011.

VV.AA. *Español Lengua Viva 1. Libro del alumno*. Madrid: Anaya – Universidad de Salamanca, 2007.