El desarrollo de la autonomía oral a través de actividades comunicativas y estratégicas en grupos universitarios heterogéneos de nivel A1[1]

Virginia Marín Marín y
Nekane Celayeta Gil
Universidad de Navarra

El presente trabajo surge como resultado de una experiencia concreta en las aulas de "Conversación en español", nivel A1. Así pues, todo cuanto aportemos en esta comunicación responde a un alumnado y a una asignatura con unas características y necesidades específicas. Nuestro objetivo era conseguir que el estudiante adquiriera autonomía en su aprendizaje para superar con éxito sus interacciones comunicativas. Éramos conscientes de la barrera comunicativa que implica un nivel inicial, de modo que establecimos el objetivo primordial de que los alumnos lograsen expresarse con la correspondiente soltura, completa autonomía y, sobretodo, con adecuación, y poder superar así su bloqueo lingüístico inicial. La tarea del docente en este caso era facilitar el uso de las formas gramaticales y la adquisición a este respecto de una serie de estrategias de aprendizaje y comunicación, así como de las características conversacionales pertinentes en este estadio de uso de la lengua meta.

1. La destreza oral como proceso

Tras años de estudios, la competencia lingüística ha dejado de constituir una parcela de investigación aislada y el foco de atención se ha trasladado a la competencia comunicativa como aquella que engloba tres subcompetencias: la subcompetencia lingüística, la subcompetencia sociolingüística y la subcompetencia pragmática. Mientras que la primera aborda los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, la competencia sociolingüística tiene que ver con las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Las normas de cortesía o aquellas que regulan entre otros aspectos las relaciones entre los sexos o los diferentes grupos sociales, figuran dentro de esta última. Por su parte, la competencia pragmática se centra en el uso funcional de los recursos lingüísticos. En este escenario cobra una importancia decisiva la destreza oral, en la que a su vez consideramos que desempeñan un papel prioritario la forma y el uso. Remarcamos tanto una como otra ya que, en el caso que nos ocupa, nos encontramos ante un tipo de alumnado que comienza a conocer las normas gramaticales pero que desconoce cómo aplicarlas. Si profundizamos en el estudio y tratamiento de la destreza oral, descubrimos en ella una serie de propiedades que permiten catalogarla como una habilidad imprescindible en la correcta adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera. Por tanto, en primer lugar urge recordar que la expresión oral es la base de la comunicación y de la interacción;

1. Este trabajo se inscribe en investigaciones predoctorales subvencionadas por el Programa de Ayuda a la Formación del Personal Investigador de la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra.

hecho que se observa con notable claridad en el aula de nivel A1, y más aún en la clase de "Conversación", ejemplo ilustrativo de cómo el profesor creará situaciones comunicativas que implican una interacción por parte del alumnado. Por su parte, importa subrayar que la destreza oral integra no solo otras destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita) sino también contenidos (gramática, léxico, cultura...); lo uno va unido a la otro. Los estudiantes aprenden a expresarse y comprenden los contenidos a través de una gramática, un léxico y, por supuesto, una cultura. Al respecto, las actividades de mediación (traducción, interpretación, paráfrasis, toma de notas...) son fundamentales para lograr la comunicación de un modo competente y exitoso. Asimismo, es innegable el papel protagonista que desempeñan las estrategias de aprendizaje y de comunicación en la superación de problemas que el desconocimiento de la lengua plantea a un alumno que comienza a adquirir autonomía progresiva en su aprendizaje.

Las limitaciones léxicas de los estudiantes son evidentes a lo largo del proceso de aprendizaje de ELE, especialmente en las etapas iniciales. El desconocimiento de ciertas palabras o expresiones necesarias en un momento concreto de la comunicación activa una serie de estrategias comunicativas. Es fundamental, por tanto, concienciar e instruir a los estudiantes en el uso de estrategias de comunicación en la producción oral, ya que estas herramientas subsanan sus carencias gramaticales, sociolingüísticas y discursivas, e incrementan la eficacia de su comunicación. Además, las estrategias de aprendizaje sitúan al aprendiz en una línea metodológica que promueve un aprendizaje más personalizado y satisfactorio, que cuenta con la participación protagonista y activa del alumno. Los ejemplos de estrategias de aprendizaje incluyen desde aquellos ejercicios orientados a la mera memorización de frases hechas hasta el uso de mecanismos que conducen a un lenguaje más creativo.

Por último, conviene reparar en dos cuestiones que ensombrecen los provechosos resultados obtenidos de un aprendizaje enfocado al desarrollo de la expresión oral. En asignaturas en las que se evalúa la destreza oral, como lo es por ejemplo la asignatura de "Conversación" en un nivel A1, nos encontramos ante el problema del error. En este punto del discurso, el profesor se plantea el modo adecuado de corregir al estudiante. A esta reflexión debemos añadir el choque cultural, pues hay entornos de aprendizaje en los que el error no se asume bien y puede redundar en un bloqueo emocional y una renuncia de modo permanente a la participación en clase. El tratamiento del error nos plantea una problemática que genera, así como en el caso de las técnicas evaluación, incertidumbre. El proceso de evaluación representa un medio más para alcanzar el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, estos es, el desarrollo de su competencia comunicativa y, en nuestro caso, académica y cultural. Por ello, toda prueba de evaluación deber ser válida, fiable y viable. En primer lugar, válida ya que debe poder "demostrarse que lo que se evalúa realmente es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos" (Consejo de Europa 2002: 177), y fiable, ya que los resultados han de ser objetivos y consistentes. Cuando hablamos de viabilidad resaltamos la importancia de que el examen que se le plantee al alumno resulte aceptable para quien lo va a realizar, es decir, el estudiante no debe manifestar extrañeza ni desconcierto ante las pruebas. Las instrucciones y los ejercicios deben ser claros,

precisos y coherentes con lo que se ha enseñado en clase. Puesto que la expresión oral es una destreza productiva, pide que sea evaluada a través de pruebas subjetivas y ello, en ocasiones, provoca problemas de fiabilidad. Por lo cual, para suplir esta posible falta de fiabilidad, es necesario que se definan unos criterios de evaluación y que se les atribuyan un valor, un porcentaje determinado de la nota final[2].

Nuestra propuesta implica la concepción de la destreza oral como un gran proceso. El punto del que partimos es un marco que envuelve todo cuanto implica una conversación, un listado de elementos imprescindibles y cruciales en el proceso de adquisición de las características conversacionales y sus estrategias pragmáticas correspondientes. En primer lugar, cabe destacar la importancia que desempeña el contexto, caracterizado por el entorno o el espacio físico donde se desarrolla la actividad, y que condiciona todo el proceso. Este viene marcado por una lengua y una cultura metas, en nuestro caso, el español, pero también por una heterogeneidad lingüística cultural aportada por los alumnos. Es preciso recordar que cuando enseñamos una lengua esta va inserta en una cultura, de manera que ambos factores van de la mano cuando abordamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de la destreza oral. Sostenemos la idea de que el mero conocimiento lingüístico no es suficiente, también hay que adquirir la manera particular con la que los hablantes nativos actúan e intervienen con esa lengua en la realidad. Por ello se resalta la necesidad de ser competente no solo lingüísticamente sino también comunicativamente (lo cual implica adquirir unos conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos) y culturalmente.

La lengua y la cultura que se hallan en el seno de este proceso son las que asimilará un alumnado meta que presenta unas características individuales y afectivas determinadas. La heterogeneidad u homogeneidad de los hablantes aprendices influirá en el modo en el que se desarrolle este proceso, asimismo determinará la metodología del profesor y condicionará el modo de encauzar sus sesiones. Los hablantes que vamos a formar se encuentran dentro de este proceso, y no hay que olvidar que ellos presentan unos intereses y unas necesidades comunicativas que habrá que atender y satisfacer en todo momento dentro del aula. El profesor debe contemplar al alumno como el protagonista de su trabajo formativo y dotarle de los recursos comunicativos necesarios.

El marco descrito rodea el espacio en el que tiene lugar cualquier actividad conversacional. La expresión oral implica interacción y bidireccionalidad en un contexto compartido y en una situación bajo la influencia de diversos factores que hay que cuidar para resolver con éxito la conversación. Así pues, esta actividad requiere un doble ejercicio de comprensión y expresión oral. El canal a través del que se va a desarrollar la conversación es el aire. En cuanto a los alumnos, deben hablar con coherencia y adecuación, y sus discursos deben presentar coherencia. Además, el estudiante ha de disponer de unos conocimientos léxicos y gramaticales para que la comunicación y el diálogo se resuelvan favorablemente. Finalmente, y unidas a la importancia del cuidado de estos elementos conversacionales, se encuentran las habilidades pragmáticas (turnos de

2. El Marco Común Europeo de Referencia (2002:189) establece catorce categorías o criterios de evaluación entre los que destacan: estrategias de turnos de palabra, estrategias de colaboración, petición de aclaración, fluidez, precisión, coherencia.

palabra, cortesía verbal,...) y las estrategias de aprendizaje y de comunicación que los estudiantes ponen en marcha para establecer una conversación con su interlocutor.

1.1 Evolución en su tratamiento

La mera observación de los manuales de ELE publicados recientemente, o una consulta del listado de asignaturas que se ofrecen en los planes de estudios a alumnos extranjeros que desean aprender la lengua española, es suficiente para tomar conciencia de la evolución que ha experimentado el tratamiento de la destreza oral en la didáctica de las lenguas. Conscientes de la importancia que tiene la destreza oral en el aprendizaje de una L2 o LE, en los enfoques comunicativos ya se crean asignaturas completamente centradas en la oralidad para realizar un tratamiento profundo de esta destreza lingüística productiva. Los métodos tradicionales focalizaban la enseñanza del español como lengua extranjera en la gramática, lo cual repercutía en que el estudiante al finalizar sus estudios y encontrarse en un contexto comunicativo en el que tuviera que desenvolverse, no supiera cómo hacerlo. Sin embargo, estudios posteriores incluyeron la destreza oral como medio clave para alcanzar la competencia comunicativa y, en la actualidad, ha pasado a concedérsele un porcentaje muy elevado. Por lo tanto, podemos afirmar que ya quedan muy atrás los enfoques tradicionales en los que la destreza oral constituía una pequeña parcela a la que se dedicaba un tiempo muy limitado.

Una mirada comparativa entre los enfoques tradicionales y los más novedosos permite continuar extrayendo diferencias significativas. Mientras que en los métodos más clásicos la destreza oral no aparecía integrada en las destrezas que se inculcaban al alumno, al no existir un estudio ni un tratamiento profundo de la destreza oral, en la actualidad, sin embargo, aparece tratada de forma integrada. Se produce asimismo una integración de contenidos significativos al partir de la idea fundamental de que todas las destrezas son fundamentales para adquirir una competencia comunicativa y oral real. De igual modo y, mientras que en las anteriores metodologías se le concedía mayor peso a la competencia lingüística en los nuevos enfoques el peso recae sobre las competencias comunicativa y oral. Conviene destacar también que en los enfoques tradicionales el estudiante no estaba familiarizado con las estrategias de aprendizaje y comunicación, ya que el profesor no planteaba la asignatura de manera que el aprendiz tuviera que ser autónomo a la hora de comunicarse, y ello le arrastraba al bloqueo en la interacción oral libre y fuera del aula, el alumno no era autónomo. No obstante, en la metodología actual, el aprendiz domina las estrategias porque las activa en cada situación comunicativa, lo cual le convierte en un hablante autónomo, en agente social regulador de su aprendizaje dentro de un contexto sociocultural, académico o profesional específico.

Si bien es cierto que se han logrado notables avances en el tratamiento didáctico de la destreza oral en el aula de ELE, existe una vía de investigación que se resiste todavía y es aquella atinente a la evaluación de este componente, tal y como señalamos con anterioridad.

A continuación, analizaremos la asignatura que sirve de contexto experimental a este trabajo a la luz del marco teórico que hemos establecido. A este respecto, conviene recordar que, en el caso que nos ocupa, esta asignatura supone la transmisión de conocimientos gramaticales léxicos y socioculturales a través de lo oral.

2. Conversación A1: descripción del curso

La Universidad de Navarra ofrece cursos de español como lengua extranjera a alumnos universitarios que cursan parte de sus estudios en España. La asignatura sobre la que versa el presente trabajo es "Conversación en español", nivel A1. El alumnado que acudió a estas sesiones estaba integrado por universitarios de tercer curso de grado y de posgrado. El grupo estudiantil se caracterizaba por la heterogeneidad lingüística y cultural, al tratarse de alumnos procedentes de diferentes países, diferentes estudios y con necesidades lingüísticas variadas, lo que implicaba una inmersión completa por su parte. Como explica Vázquez (2004: 1129), "el estudiante que desea cursar una parte de sus estudios en una universidad española deberá prepararse para funcionar temporalmente en una situación académica monocultural". Nuestros estudiantes estaban realizando una estancia Erasmus que se prolongaría durante un semestre o un curso completo y esta asignatura se impartía una vez por semana en una sesión de 1,5 h, en la que se procuraba guardar coherencia con el resto de estudios en español que cursaban de manera paralela (gramática, redacción, etc.).

Nuestro objetivo prioritario era conseguir desarrollar la autonomía oral del alumnado y que, por consiguiente, al final del curso el estudiante fuera competente comunicativa, intercultural y académicamente. Al respecto, conviene señalar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español con fines académicos la interacción ocurre en un contexto que implica unos conocimientos y habilidades, un saber ser, saber estar y saber hacer propios del contexto cultural y académico en el que se producirá la acción comunicativa. En nuestro caso, la enseñanza de la lengua y la cultura metas iban de la mano y la presencia en el aula de la profesora propició la reflexión y profundización intercultural, clave en el desarrollo de la competencia intercultural.

El enfoque del que nos servimos en nuestras clases es el comunicativo, basado en el aprendizaje por tareas, el uso funcional de la lengua y la creación de situaciones conversacionales, dejando a un lado los métodos tradicionales centrados en la gramática y la traducción, que durante tantos años han caracterizado las aulas de idiomas. El objetivo fundamental era facilitar el desarrollo de esta destreza productiva mediante la realización de tareas comunicativas, a través de las cuales los alumnos hicieran un uso auténtico y efectivo de la lengua meta[3]. El alumno, al final del curso, sería capaz de salvar el choque lingüístico y cultural y dominar las características conversacionales que le permitieran desenvolverse en los distintos contextos de la vida diaria con garantías.

Por último, y apoyándonos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes, establecimos los objetivos y los contenidos de aprendizaje. Los llamados "objetivos generales",

3. Recuérdese que el enfoque comunicativo presta su total atención a lo oral y se concreta en tres pilares y objetivos principales: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo.

y aquellos relacionados con el estudio de la gramática, la pronunciación y la prosodia, las funciones de la lengua, las estrategias pragmáticas y las referencias culturales y socioculturales integraron este listado. Asimismo, diseñamos un método de evaluación continua y final fiable, viable y válido para las características del grupo.

3. Experiencia docente

La propuesta didáctica que aquí planteamos surgió en aras de lograr una interacción comunicativa, intercultural y académica satisfactoria en un contexto específico. El primer día de clase el docente se encuentra en un terreno completamente desconocido, no conoce las necesidades que va a presentar el alumno y, por lo tanto, tampoco la metodología que puede triunfar en sus sesiones. Así pues, la observación en el aula resulta clave en las primeras sesiones, se trata de una muy valiosa que proporciona "las claves para abordar, por ejemplo, la gestión de la motivación, muy ligada al factor afectivo, y valorar los efectos del input-feedback corrector como recurso para reorientar los procesos de interacción que se producen en el aula de ELE" (Celayeta Gil y De Lafuente Duff 2013:10). Consideramos que en este tipo de asignaturas la labor del docente es doble, en tanto que docente y observador, tareas que se retroalimentan y enriquecen. En nuestro caso, debíamos tener presente que se trataba de una asignatura centrada exclusivamente en la expresión oral, la destreza productiva más difícil de alcanzar, y que a ello había que sumarle que el alumnado se encontraba en un nivel muy básico y que solo se quedaría un semestre. Todo ello complicaba la labor orientada a la selección del enfoque, el método y las técnicas de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para el alumno. Algunos de los problemas que se nos presentaron en el aula fueron los siguientes. En primer lugar, los estudiantes pertenecían a un nivel A1, de modo que el español suponía una barrera lingüística inmensa. ¿Qué hacíamos con su lengua materna? El alumno enseguida acudía al inglés para salvar este obstáculo. ¿Permitíamos este fácil recurso? ¿Qué sucedía entonces con aquellos otros que no entendían el inglés? En segundo lugar, ¿cómo podíamos motivar la participación de un alumnado que no dejaba de sentir la inseguridad de una lengua que le es extraña en todos los ámbitos? Y, en tercer lugar, la timidez en unos y el sentido del ridículo en otros les empujaba a un bloqueo lingüístico que desembocaba en el silencio, retrasando así el desarrollo del estudiante. Estos obstáculos actuaron de guía para la creación de un proceso de enseñanza exhaustivo que incluyera los aspectos reales de la LE. A través de este método, el docente se propone sacar del alumno, mediante el input exterior, un tipo de comparación lingüística y sociocultural que empuja al alumno a compartir sus conocimientos y a tener más confianza en su conjunto de dominio lingüístico.

Puesto que la asignatura de "Conversación en español" está destinada a alumnos en un estadio inicial, las actividades de expresión oral que ideamos comenzaban generalmente con temas muy concretos; los llamados círculos de acción comunicativa (aula, clases, amigos, universidad...), y progresivamente, de acuerdo con la madurez que iba alcanzando el estudiante, fuimos desarrollando cuadros comunicativos y pequeños discursos relacionados con sus intereses personales y con temas de actualidad. Así, se iba, gradualmente, favoreciendo su autonomía lingüística y comunicativa.

La enseñanza de la destreza oral pasó por dos fases: una primera de recepción y asimilación y otra segunda de creación[4]. En esta etapa inicial se presta especial atención a los aspectos formales, dejando más a un lado los relacionados con el contenido. Así pues, las actividades que se piden al alumno consisten en ejercicios de memorización de diálogos cortos y de repetición para ir consolidando progresivamente determinadas estructuras, como por ejemplo el saludo, la presentación y la despedida. Estas actividades destinadas a pulir y mejorar la forma, fueron fortaleciendo la seguridad comunicativa de los estudiantes. En lo que respecta a la fase de creación, esta consta de dos momentos: una producción en la que el guía es el profesor y otra más libre en la que el estudiante se convierte en el protagonista de sus intervenciones (entrevistas, encuestas, juegos de rol, simulaciones...). Creemos conveniente destacar la propiedad de la relevancia ya que consideramos que las actividades debían ser ante todo pertinentes, esto es, coherentes, con sentido, adecuadas y aplicables, no solo atractivas.

Las situaciones comunicativas que trajimos al aula eran, por encima de todo, reales y extrapolables a su rutina diaria. Se trataba de formar a alumnos competentes comunicativamente capaces de desenvolverse en situaciones diarias diversas en la sociedad meta. Los analistas de la Lingüística Aplicada han ofrecido a la enseñanza de lenguas una aportación muy valiosa, y es la de concienciar a los docentes de la necesidad de trabajar siempre con textos reales y cuadros comunicativos reales.

3.1 Actividades y materiales

Los materiales utilizados responden al enfoque comunicativo que vertebró el proceso, orientado a la acción para garantizar un uso auténtico y efectivo de la LE/L2.

Sabíamos que las actividades que se realizan en el aula cumplen una labor fundamental en el aprendizaje de una L2 y LE; por ello, como profesores debíamos elaborar una buena programación de las actividades y ser capaces de favorecer y motivar la participación de los estudiantes en ellas.

Respecto a la gestión del aula, nos servimos de distintas medidas de organización. Por un lado, el estudiante asimiló los contenidos que se le impartieron a través de actividades realizadas en parejas o en pequeños grupos[5]. Por el otro, y al comienzo de cada nueva lección, ofrecíamos una clase magistral que permitiera al alumno comprender lo que posteriormente iba a utilizar en forma de herramientas comunicativas. El aprendizaje colaborativo resulto clave y muy fructífero, ya que supone una gran fuente de autoaprendizaje y regulación, gracias a la puesta en practica de las estrategias de aprendizaje y comunicación. Sin embargo, surge un problema: ¿Cómo subsanamos el error? ¿Cómo lo abordamos? Si un alumno comete un error y sus compañeros consideran que es correcto, también lo imitarán, de manera que los errores se fosilizan al no ser corregidos por el profesor.

4. Véase Pinilla Gómez (2004: 889).
5. Los estudios realizados hasta ahora han demostrado que aquellas actividades planteadas por parejas o en grupos reducidos producen una más amplia cantidad de actos de habla y de usos sociales lingüísticos. En nuestro caso, comprobamos cómo este criterio de trabajo, favorecía y promovía las interacciones conversacionales informales.

Para finalizar, la evaluación que aplicamos durante la asignatura recogía tres métodos paralelos y en absoluto excluyentes. Por una parte, se les evaluaba a partir de las denominadas tareas formativas. Día a día, íbamos observando su actuación comunicativa en el aula y extraíamos conclusiones valorativas. Por otra, nos servíamos de la información que nos proporcionaban las llamadas tares posibilitadoras, etiquetadas así ya que capacitan al alumno para la tarea final. Las exposiciones periódicas breves constituyen una muestra de estas actividades posibilitadoras individuales. Por último, incluíamos una evaluación final en la que el alumno, a través de una entrevista, se exponía a la ejecución de una tarea global que medía todo lo aprendido en la asignatura.

Presentamos a continuación las actividades del curso, conscientes de que no representan un *modus operandi* novedoso en la enseñanza de ELE, pero que destacan por su rentabilidad en el aula.

1. *Los microdiálogos:*

   Los estudiantes practican de manera formal los microdiálogos, a través de la repetición de unas estructuras básicas y sencillas que les proporciona el profesor. Esta actividad pertenece a una fase inicial de asimilación y, conforme el nivel de competencia comunicativa del alumno aumenta, los diálogos son más abiertos y la interacción se presenta más auténtica. Según los estudios, esta actividad es la más extendida y eficaz para desarrollar de manera favorable la expresión oral, más cuando se trata de conversaciones informales en las que el discurso va creciendo en función de las interacciones de los hablantes. En nuestro caso, los resultados fueron muy fructíferos y a través de los microdiálogos se consiguió un aprendizaje pautado y graduado.

2. *Las encuestas:*

   "En niveles inicial y elemental es interesante realizar pequeñas encuestas con los alumnos sobre sus edades, número de hermanos, colores en la clase, etc., que luego el profesor resume, interpretando los datos escritos en la pizarra" (VV.AA., 1990: 27). Las encuestas se ofrecen al docente como actividades adaptables y rentables ya que evitan el bloqueo al adaptarse al nivel del alumno y permitir el trabajo en grupo, lo cual favorece y refuerza un aprendizaje colaborativo y, por ende, la autonomía global.

3. Los juegos de rol y las simulaciones[6]:

   Estas actividades tan practicadas en el aula se basan en el concepto de dinámica de grupos[7]. El objetivo que perseguimos a través de los juegos dramáticos es el de traer al aula contextos reales en los que los alumnos tengan que desenvolverse como lo deberán hacer en el exterior. Con la técnica del juego de rol otorgamos a los alumnos una personalidad diferente a la suya y a través de ese rol o papel

6. Véase Yousefian (2013).
7. Véase Dorrego (1997:8).

interactúan con los demás. En ocasiones el contexto en el que se encuentran es ficticio y en otras pertenece a la vida cotidiana (situaciones en una tienda, un restaurante o una estación de tren).

Las simulaciones son similares a los juegos de rol pero la ficción afecta a la situación comunicativa y no tanto a la creación de personajes. El profesor presenta un problema a los alumnos y entre todos deben ofrecer soluciones ("¿Qué te llevarías a una isla desierta? ¿Qué harías si...?").

4. *Actividades de carácter lúdico:*

"El ahorcado" y el "¿Quién es quién?" son dos ejemplos de juegos con fines académicos que solemos proponer al grupo estudiantil de "Conversación en español, A1". Esta propuesta nos hace plantearnos seriamente su rentabilidad, que en nuestro caso existió, ya que obtuvimos resultados provechosos, pues a través de estos juegos no solo lográbamos involucrar al alumnado, sino que establecíamos un vínculo de unión con lo desconocido puesto que ellos ya conocían las reglas del juego, algo que rompía el bloqueo lingüístico y emocional, además de favorecer su seguridad comunicativa.

5. *El* cómic y la fotonovela[8]*:*

Un material didáctico muy provechoso fueron las "fotonovelas o historias en imágenes", que despertaron la creatividad lingüística de los estudiantes. Si bien el objetivo principal de trabajar con este tipo de material era el de reforzar la gramática y las estructuras temporales ya aprendidas, así como la consolidación del vocabulario, se pudo llevar a cabo una ampliación de objetivos culturales y sociolingüísticos.

6. *Las lecturas graduadas:*

Para abordar esta actividad nos servirnos de la lectura *Lola Lago, Vacaciones al sol*. Este ejercicio integra una primera tarea en la que se evalúan cuestiones de prosodia y pronunciación, una segunda que implica la correcta lectura y comprensión global del texto, y una tercera en la que se pasa a ejecutar un ejercicio creativo de representación de lo leído en tres viñetas de cómic. La lectura graduada siempre se propone al final de la asignatura ya que en ella el aprendiz debe manifestar un control integrador de todas las destrezas y contenidos adquiridos durante todas las sesiones.

4. Conclusiones

Este trabajo basado en nuestra experiencia docente quiere resaltar la importancia de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, en este caso desde la des-

8. Para un conocimiento más riguroso de la introducción de la fotonovela en el aula, léanse los trabajos de Aparici (1992) y Casado Maestre (2004).

treza oral, y alcanzar así un uso efectivo y auténtico de la lengua meta. Para ello, resulta crucial atender a los intereses y necesidades del alumnado, de los que se derivan la elección del enfoque, los métodos y los materiales didácticos. Conviene dirigir nuestra atención hacia las lenguas maternas de los aprendientes y reflexionar acerca de su papel en el proceso, así como sobre el rol que desempeña en el aula la lengua intermedia. Asimismo, y al hilo de este discurso, emerge con fuerza el tratamiento y el protagonismo del error, al tiempo que destaca la importancia de las habilidades socioculturales e interculturales del profesor y del alumno, claves en el proceso.

Nos gustaría incidir, para concluir, sobre la importancia de llevar a cabo un riguroso ejercicio de reorientación y perfeccionamiento de la labor docente actual con el propósito de ayudar al estudiante a adquirir una formación del español más sólida en el caso específico del tratamiento de la destreza oral, que a su vez le permita desenvolverse con libertad y autonomía en los distintos contextos de acción diaria.

Referencias Bibliográficas

APARICI, R. (1992): *El cómic y la fotonovela en el aula.* Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid: Ediciones de la Torre.

CASADO MESTRE, F. (2004): "La fotonovela y su utilización como recurso expresivo en el aula, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 22, 95-99.

CELAYETA GIL, N. y DE LAFUENTE DUFF, M. (2013): "El papel del profesor asistente de español en el contexto universitario: una experiencia docente" en *II Encuentro para profesores de universidades, y de centros formadores de ELE*, MarcoELE Monográfico, 16, 7-17.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [versión electrónica]. Madrid: Instituto Cervantes/Editorial Anaya. http://cvc.cervantes.es/obref/marco [consulta: 17/9/2014]

DORREGO, L. (1997): *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.

PINILLA GÓMEZ, R. (2004): "La expresión oral" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 879-897.

VÁZQUEZ, G. (2004): "La enseñanza del español con fines académicos" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 1129-1147.

YOUSEFIAN, S. (2013): "El teatro en la clase de ELE: Una propuesta didáctica", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.