

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)**

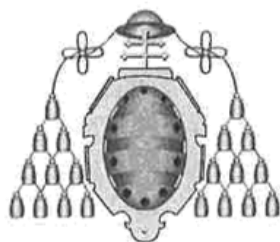
***La creatividad en las destrezas orales: diseño de materiales***

**AUTOR: ENRIQUE ÁLVAREZ VILLANUEVA**

**TUTORA: CARMEN MUÑIZ CACHÓN**

**CURSO 2013-2014**

**Junio de 2014**



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)**

---

***La creatividad en las destrezas orales: diseño de materiales***

---

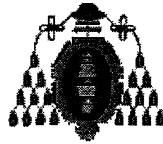
**AUTOR: ENRIQUE ÁLVAREZ VILLANUEVA**

**TUTORA: CARMEN MUÑIZ CACHÓN**

**Junio de 2014**

Fdo.: Enrique Álvarez Villanueva

Fdo.: Carmen Muñiz Cachón



Universidad de Oviedo

## PORTADA

### Máster en Español como Lengua Extranjera

#### Instrucciones

- Coloca esta portada delante de todos los trabajos que presentes en el *Máster en ELE*.
- Rellena todos los campos que figuran a continuación.

Asignatura	TRABAJO FIN DE MÁSTER		
Profesor	CARMEN MUÑIZ CACHÓN		
Fecha límite de entrega	11/VI/14	Fecha de entrega	11/VI/14
Título del trabajo	LA CREATIVIDAD EN LAS DESTREZAS ORALES: DISEÑO DE MATERIALES		
Nombre del alumno	ENRIQUE ÁLVAREZ VILLANUEVA	DNI	
Teléfono de contacto		E-mail	

#### Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

#### Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha

11/VI/14

## SUMARIO

Sumario .....	1
1. Introducción .....	3
2. Marco Curricular: Oralidad en el Marco Común Europeo de Referencia y en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Las competencias orales en los métodos contemporáneos de aprendizaje de lenguas. ....	5
2.1. Marco Común Europeo de Referencia .....	5
2.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes .....	6
2.3. Enfoques históricos de aprendizaje de lenguas extranjeras .....	6
3. Las destrezas orales. Marco teórico .....	9
3.1. Aspectos preliminares .....	9
3.1.1. Escritura y oralidad.....	9
3.1.2. Aspectos psicolingüísticos de la oralidad: comprensión y producción .....	11
3.1.3. Bases fónicas .....	14
3.1.4. Bases comunicativas.....	15
3.1.4.1. Definición de comunicación .....	15
3.1.4.2. Codificación/ decodificación y ostensión/ inferencia .....	18
3.1.4.2. Objetivos comunicativos.....	20
3.2. La comprensión oral.....	23
3.3. La expresión oral.....	27
3.4. Rasgos fonéticos generales del español .....	30
3.4.1. Rasgos suprasegmentales .....	30
3.4.1.1. El acento.....	31
3.4.1.2. La sílaba .....	32
3.4.1.3. La entonación.....	33
3.4.2. Rasgos segmentales .....	37

3.4.2.1. Los sonidos vocálicos .....	38
3.4.2.2. Los sonidos consonánticos.....	39
3.5. La comprensión y expresión orales a la luz de la comunicación .....	41
4. Diseño de materiales .....	45
4.1. Prosodia.....	46
4.1.1. El acento y la sílaba .....	46
4.1.1.1. Actividad de silabeo y acentuación. Poemas .....	47
4.1.1.2. Valor distintivo de los acentos. El juego de los pares de palabras. ....	50
4.1.2. La entonación .....	51
4.1.2.1. Patrones entonativos. Significados gramaticales. ....	51
4.1.2.2. Cambios entonativos reflejados en la puntuación.....	53
4.1.2.3. Entonación libre. Trabajo con viñetas. ....	54
4.2. Elementos segmentales .....	55
4.2.1. Identificación de errores. El teléfono roto. ....	55
4.2.2. Trabajo con pares mínimos. La historia incompleta.....	56
4.3. Algunos recursos generales para la interacción oral .....	57
4.2.1. Percepción oral. ¿Cómo hablan los nativos? .....	58
4.2.2. Comprensión del mensaje. El mensaje y lo que sobra.....	59
4.2.3. Actividad general. El misterio de la isla .....	60
5. Conclusiones .....	63
6. Referencias bibliográficas.....	64

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores problemas que un aprendiente tiene en su proceso de dominio de la L2 es desenvolverse correctamente en las interacciones con nativos de la lengua extranjera. Siempre parece que lo aprendido no se ajusta al habla *natural*, llena de atajos lingüísticos, circunloquios y mensajes que se expresan sin palabras, lo que genera cierta frustración cuando no se comprenden bien los mensajes que nos llegan o no sabemos expresar correctamente nuestras ideas.

Si bien la importancia de la fonética en el aprendizaje de lenguas extranjeras es innegable — puesto que, por mucho que se domine la gramática, una mala pronunciación crea una impresión extraña al producir enunciados—, el estudio de los sonidos de la lengua no es suficiente para que el aprendiente pueda desarrollar una satisfactoria interacción; el aspecto pragmático juega un papel muy importante que debe ser tenido en cuenta cuando se trabaja la oralidad.

En el presente trabajo nos proponemos presentar una serie de actividades que sirvan para trabajar tanto aspectos fonéticos como pragmáticos de la lengua para posibilitar un acercamiento al habla *normal* que desarrollan los nativos al interactuar. Para ello, buscaremos en los documentos guía de la enseñanza del español como LE (Marco Común Europeo de Referencia y Plan Curricular del Instituto Cervantes) indicaciones sobre cómo desarrollar la tarea, y realizaremos una pequeña reseña histórica de la oralidad en los estudios de lenguas extranjeras para ver cómo se han desarrollado los intentos previos al nuestro de preparar a los alumnos para las interacciones reales.

Posteriormente, trataremos de dar una definición a los conceptos de oralidad y comunicación insistiendo en los aspectos pragmáticos y fonéticos, que son los principales ingredientes de la interacción oral. En especial, en lo referente a la pragmática pondremos atención tanto a los signos lingüísticos como los paralingüísticos que intervienen en la comunicación, y en lo referente a la fonética dedicaremos parte de nuestro espacio al análisis de los rasgos segmentales y suprasegmentales de la lengua española y a las dificultades más recurrentes para los alumnos en este aspecto. Expondremos también los rasgos específicos de cada una de las competencias relacionadas con la interacción oral: comprensión y expresión, reseñando las microdestrezas y las dificultades aparejadas a cada una de ellas. Además de esto, nos

plantearemos el problema de cómo mostrar a los alumnos el *habla natural* del castellano; es decir, cómo se comunican los hispanohablantes normalmente, en su día a día.

Una vez analizados los aspectos pragmáticos y fonéticos pertinentes, propondremos, teniendo en cuenta las conclusiones extraídas del análisis anterior, una serie de actividades tipo que sirvan para trabajar los aspectos importantes para el trabajo adecuado de la oralidad, prestando especial atención a la sencillez logística, el aspecto lúdico y la aplicación práctica de cada ejercicio.

## **2. MARCO CURRICULAR: ORALIDAD EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. LAS COMPETENCIAS ORALES EN LOS MÉTODOS CONTEMPORÁNEOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS.**

### 2.1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

El Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) define las competencias comunicativas como las que «posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (Consejo de Europa, 2002: 9). Esto, que parece tan obvio, ha de ser matizado en la práctica, puesto que no sólo participan en la comunicación elementos lingüísticos, y el Consejo de Europa en seguida añade que hay una serie de circunstancias de naturaleza física que intervienen de manera decisiva. Entre las condiciones que pueden dificultar una comunicación exitosa se encuentran un buen número de ellas de naturaleza oral, tales como la claridad de pronunciación, la presencia de público que pueda poner nervioso al hablante u otras presiones de distinta índole (Consejo de Europa, 2002: 51).

Para el MCER la acción es un elemento clave de aprendizaje de una segunda lengua, observando al aprendiente como un agente social. Por ello, el acercamiento a la lengua que se aprende debe hacerse siempre mediante actividades comunicativas que permitan desarrollar diversas estrategias de comunicación, que se definen como medios que el usuario utiliza para «satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o económica posible, dependiendo de su finalidad completa» (Consejo de Europa, 2002: 60). Este objetivo, que tiene una carga pragmática importante, debe ser completado con estrategias concretas en las que el trabajo de la oralidad tiene una importancia notable, en especial si tenemos en cuenta la exigencia de los resultados que hay que alcanzar para obtener un nivel de usuario competente (C1 y C2), cuyas capacidades competenciales están cerca de las de un nativo en la lengua objeto.



## 2.2. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (En adelante PCIC) hace más hincapié en los aspectos específicamente orales y ciertas necesidades que han de ser cubiertas para lograr un aprendizaje adecuado de la lengua. Aunque quizá fundamente demasiado el peso de la oralidad en la pronunciación, también considera algunas otras cuestiones pragmáticas importantes a la hora de producir enunciados oralmente e interactuar en conversaciones.

Por el lado de la pronunciación, destaca un problema fundamental que debe ser combatido con eficacia al enseñar una lengua extranjera: «Una pronunciación claramente deficiente le supondría [al aprendiente] una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales» (CVC: 2006), y añade que un cuidado deficiente de los aspectos orales, en especial la pronunciación, puede provocar en el interlocutor una sensación de que el aprendiente pone poco cuidado en aprender la lengua, y que esa despreocupación es extensible a la cultura de la lengua objeto.

Por el lado pragmático, define en pocas palabras el objetivo fundamental:

Aprender a usar una lengua extranjera supone aprender a categorizar e interpretar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las categorizan e interpretan los hablantes nativos; implica también aprender a interactuar de manera adecuada en función del contexto y del interlocutor, de acuerdo con esquemas de actuación y recursos propios de la comunidad de hablantes a la que se accede. (CVC: 2006)

Queda claro que es necesario saber adecuar el registro formal y coloquial para comunicados por escrito, pero donde realmente se hace perentorio un dominio pragmático real es en la oralidad, pues esta normalmente surge sin preparación previa, en el curso de una conversación, y por lo tanto la forma adecuada de presentar un enunciado precisa de una «automatización» mayor por parte del aprendiente.

## 2.3. ENFOQUES HISTÓRICOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

La oralidad en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras tiene una historia muy larga, y hasta llegar a las prescripciones del MCER y el PCIC se han sostenido muchas teorías y ensayado muchos métodos que, a menudo, no han sido todo lo satisfactorios que prometían en un principio. Ya en la antigua Roma la oralidad era la base del aprendizaje del griego por parte de los ciudadanos romanos que utilizaban a sus esclavos para aprender la lengua helénica, pero sería demasiado para nuestros intereses echar la mirada tan atrás, por lo que nos conformaremos con relatar muy brevemente el tratamiento de la oralidad en los métodos empleados a lo largo del siglo pasado y las conclusiones que de los errores se han obtenido

para el diseño de programas y materiales en el presente, y en la medida de lo posible acotados a nuestro idioma.

Quizá sorprenda que en una fecha tan temprana como la primera década del siglo XX, ya aparezcan diversos manuales de castellano editados en toda Europa que pongan el acento en el aspecto *práctico* para aprender a *hablar y escribir el español*, aunque lo que se entiende por aspecto práctico se reduce a unos cuantos diálogos y textos escogidos que inciden en el aspecto gramatical, que es la faceta importante en los manuales adscritos al llamado «método directo», imperante hasta los años 40, y que ya venía proyectado desde el siglo XIX. A pesar de que conoció modulaciones, el postulado básico era que se podía aprender la segunda lengua como se había adquirido la primera. Esto se traduce en la práctica en la utilización de oraciones seleccionadas, la explicación de la gramática que *contienen*, se *evita* la traducción y se *practica* mediante la conversación y el método pregunta-respuesta con el libro cerrado. Como indica Aquilino Sánchez Pérez, «la crítica más generalizada es que no se propicia un aprendizaje sistemático y estructurado, sino más bien disperso» (Sánchez Pérez, 1992: 375). Con ello se está diciendo, más o menos, que lo que falta es más énfasis en la gramática.

Tras la decepción del método directo, se ensayan otras variantes como el método Alge o el método Hall, que tenían como premisa heredada del método directo que la gramática había de ser enseñada indirectamente, y que la traducción debía estar prohibida, con el elemento conversacional como primer paso en la enseñanza y en las siguientes fases y una prescripción explícita de una «conversación intensa y constante».

Tras unos años de numerosísimos ensayos con el método directo llega el método audio-oral, basado en la repetición mecánica de estructuras y el acercamiento a un lenguaje más cotidiano y adecuado a las situaciones coloquiales, proponiéndose como objetivo primordial «hablar y escribir bien la lengua que se aprendía» (Sánchez Pérez, 1992: 385). El método audio-oral fue uno de los que más importancia dio al dominio de la oralidad, en especial impulsado por el estallido de la Segunda Guerra Mundial, que hizo necesaria la creación de espías que hablasen la lengua de las potencias enemigas sin dar pistas del origen del hablante. El método requería una inmersión lingüística de muchas horas con materiales elaborados por lingüistas. Era un método completamente científico, de eficacia necesaria derivada de los axiomas estructuralistas, pujantes en la época. Como con los demás enfoques, hubo una gran proliferación de manuales y variantes del método, pero todas ellas tenían en común un entusiasmo por el científicismo de la técnica y la «formación de buenos ámbitos en la

pronunciación» (Sánchez Pérez, 1992: 389), enfatizando especialmente, por tanto, las destrezas orales. Se llega incluso a aconsejar que los alumnos no abran el libro hasta después de 30 o 60 horas de clase íntegramente oral.

Tras el método audio-oral y la desilusión por la escasez de resultados que ofrecía a pesar de su científicidad, a principios de los años 70 comenzó a surgir y consolidarse el método nocional-funcional, dando un nuevo giro: «los textos son más naturales y auténticos, la gramática y las estructuras no condicionan la elaboración de la unidad, las actividades no se limitan a modelos repetitivos y de transformación» (Sánchez Pérez, 1992: 399), enfatizando también los elementos no lingüísticos en el uso de la lengua. Los manuales nocional-funcionales suponen una evolución de lo que intentaron ser métodos comunicativos desde el audio-oral, presentando una enseñanza de idiomas basada en funciones que aparecen habitualmente en la vida de los individuos (ir de compras, solicitar ayuda médica, hospedarse en un hotel...) y para los que es necesario usar la lengua objeto; es, para decirlo brevemente, una apuesta por el aprendizaje más práctico que gramatical atendiendo a las cuatro competencias básicas que el MCER enfatiza. El método nocional-funcional acepta un gran abanico de actividades, como los juegos de simulación o el trabajo en grupos.

Las críticas más generales que se le han dedicado a este enfoque es la falta de concreción de los materiales que deben utilizarse y la excesiva confianza en que el aprendizaje de léxico y gramática puede venir secundariamente con el aprendizaje por funciones. Pese a estos inconvenientes, la oralidad está muy presente en este método, que pone gran énfasis en la interacción oral para el correcto desenvolvimiento del aprendiente en situaciones cotidianas en un contexto de inmersión en la lengua objeto.

La introducción del contexto de comunicación y el aprendizaje por funciones ha sido de vital importancia para la construcción del MCER y para toda metodología posterior, que avanza hacia una mayor diversificación de materiales y estrategias, introduciendo el elemento lúdico en el aprendizaje y buscando así la emocionalidad y la motivación, que la sugestopedia había buscado unas décadas antes con un éxito muy parcial.

Así llegamos a nuestros días, en los que se habla del postmétodo y los métodos eclécticos, y es en este contexto, guiado por las prescripciones del MCER y el PCIC en el que pretendemos enmarcar las propuestas de desarrollo de la oralidad, con un importante bagaje de errores y aciertos que trataremos de aprovechar en cada actividad.

### **3. LAS DESTREZAS ORALES. MARCO TEÓRICO**

Tras haber repasado brevemente la historia de la oralidad en el siglo XX y las prescripciones de las autoridades acerca de cómo debe conducirse en la enseñanza moderna de idiomas, en esta sección trataremos de contemplar a vista de pájaro —pues no nos es posible detenernos con la profusión que demandaría una explicación completa del asunto— algunos elementos teóricos importantes que luego habrán de ser retomados en el punto cuatro.

#### 3.1. ASPECTOS PRELIMINARES

##### 3.1.1. Escritura y oralidad

Para hablar de la oralidad es necesario limitar el terreno en el que esta parcela del uso del lenguaje se asienta y los rasgos que la distinguen o la hermanan con otras. En concreto, trataremos brevemente la relación entre la lengua hablada y escrita. Maria Victoria Escandell Vidal explica que las diferencias entre oralidad y escritura suelen citarse como las que sigue:

La lengua oral es la forma natural de la comunicación, implica la co-presencia de los interlocutores, es improvisada e informal; la lengua escrita, por su parte, es una modalidad aprendida culturalmente, se da sin co-presencia y es planificada y formal (Escandell Vidal, 2005: 50)

No es necesario indagar en demasía para darse cuenta de que la rigidez de esta distinción no es sostenible: la lengua oral no siempre tiene un contexto de copresencialidad, como en el caso de las conversaciones telefónicas, y tampoco es siempre improvisada, pues los discursos o las formas establecidas para ceremonias como las bodas, por ejemplo, son orales y están fuertemente preparadas —cuando no estandarizadas— de antemano. Por otra parte, la lengua escrita no tiene por qué ser formal; de hecho, cada año que pasa vemos que tienen una mayor implementación las formas de comunicación escrita para fines comunicativos informales, como los mensajes de texto en los teléfonos móviles o los chats de diversos tipos. Incluso se implementan en estos medios escritos formas puramente orales por medio de emoticones, que no son más que el uso de grafías para imitar gestos que se darían en un contexto de copresencialidad.

Una caracterización del tipo de discurso más acertada que la distinción de lengua escrita/hablada basada en criterios de formalidad es la elaborada por Francisco Moreno Fernández,

que tiene en cuenta tres factores fundamentales; el primero de ellos es, de nuevo, el grado de formalidad de la lengua hablada (alta o baja), pero añade otros dos: el tipo de audiencia (si se posee un interlocutor activo o bien un oyente pasivo que no interactúe) y el canal comunicativo utilizado (si la interacción se está teniendo cara a cara con el interlocutor o por cualquier otro medio). La combinación deja una tabla como la siguiente (Moreno Fernández, 2008: 42):

<b>Tipo</b>	<b>Formalidad</b>	<b>Audiencia</b>	<b>Canal</b>
A	Alta	Interlocutor	Cara a cara
B	Alta	Interlocutor	Otro
C	Alta	Oyente pasivo	Cara a cara
D	Alta	Oyente pasivo	Otro
E	Baja	Interlocutor	Cara a cara
F	Baja	Interlocutor	Otro
G	Baja	Oyente pasivo	Cara a cara
H	Baja	Oyente pasivo	Otro

Con ejemplos de los ocho tipos como los siguientes:

A: Debates, mesas redondas.

B: Entrevista telefónica para un medio de comunicación

C: Conferencia, exposición ante un auditorio.

D: Discurso o exposición a través de un medio de comunicación (p. e. educación a distancia).

E: Conversación informal.

F: Conversación telefónica informal.

G: Exposición o narración informal (chiste, anécdota, etc.)

H: Mensaje coloquial en contestador automático.

Esta caracterización, por tanto, desliga la formalidad con la escritura, así como la oralidad y lo informal, poniendo el acento en factores comunes a ambas formas de comunicación.

No obstante, debemos también tener en cuenta algunas diferencias básicas entre la oralidad y la escritura a varios niveles. Aunque en el plano psicolingüístico parece claro que muchos mecanismos cerebrales que se activan para la producción y la comprensión oral deben activarse también para los procesos escritos, sin embargo, existen muchas diferencias en la

conceptualización de la emisión —porque la intención con la que se emite una palabra oralmente no siempre es la misma que la que se tiene al escribirla, ya que los contextos en los que se escoge una u otra forma de expresión suelen ser diferentes—, y también en la formulación, ya que hay unidades léxicas que se seleccionan exclusivamente en una de las dos formas, y además existen maneras de expresar los enunciados típicas del lenguaje oral y el escrito. También en la articulación los mecanismos motores que se ponen en funcionamiento son diferentes. (Moreno Fernández, 2002: 26).

A pesar de todo lo dicho, la escritura es de gran importancia para la lengua oral, no sólo porque se apoye en ella —por ejemplo, cuando se lee un texto en voz alta para ir acostumbrándose a la producción de los sonidos de la lengua de manera controlada—, sino porque nuestra lengua se ha desarrollado en paralelo con la escritura, y cosas tan básicas como la segmentación en palabras de un texto oído no tendría sentido sin ella.

### 3.1.2. Aspectos psicolingüísticos de la oralidad: comprensión y producción

Los procesos de comprensión y producción del lenguaje son elementos muy importantes en las teorías psicolingüísticas —y en muchas ocasiones estas dos operaciones constituyen el nudo gordiano de las mismas—. Sea como fuere, al menos dos conclusiones parecen claras a lo largo de todas las teorías sobre el particular (Moreno Fernández, 2002: 16):

- a) El procesamiento lingüístico no puede entenderse como un simple mecanismo de estímulos y respuestas dentro de un entorno determinado.
- b) Los procesos de comprensión y producción lingüísticas están fuertemente relacionados, aunque la correspondencia entre ambos no parece tan grande como se suele presumir.

Existe siempre la tentación de simplificar el proceso de interacción oral diciendo que los estímulos acústicos son interpretados en términos semánticos y pragmáticos por el receptor, que podría invertir el proceso para crear un mensaje y transformarlo en ondas acústicas que a su vez su interlocutor captase y descodificase del mismo modo, transformando el proceso de recepción y producción en un camino de ida y vuelta de la misma operación. El asunto, como era de suponer, no es tan sencillo, y Moreno Fernández presenta algunos hechos que demuestran la asimetría entre los dos procesos:

En el plano fónico, la producción se da en un entorno silábico, mientras que la comprensión alcanza la distinción de fonemas: «mientras la comprensión puede llegar al nivel /m/i/k/á/s/a/, la producción no permite ir más allá de /mi/ká/sa/ (Moreno Fernández, 2002: 16).

Si atendemos a la palabra como unidad de comprensión debido no solo a la importancia que tiene en el aprendizaje de una segunda lengua por lo que acabamos de ver, sino a la asociación que tiene con algunos efectos interesantes que se dan en la producción oral, y que debemos tener en cuenta a la hora de programar actividades. Este efecto es conocido como *efecto frecuencia*, por el cual las palabras más frecuentes se comprenden antes, y por tanto su uso es más temprano y profuso; el *efecto del contexto*, por el cual el contexto facilita la comprensión del mensaje o el *efecto inhibitorio del contexto*, que establece una interesante red de asociaciones que pueden hacer más fácil (o más difícil) la comprensión: «es más rápida la búsqueda cuando se establece una relación «clase de objetos – objeto concreto» (*perro-caniche*) que cuando se establece una relación asociativa metafórica (*cuello-estrechamiento*)» (Moreno Fernández, 2002: 17). Por último, tenemos el *efecto analogía*, que permite reconocer algunas formas léxicas como posibles dentro de una lengua por su similitud en algún aspecto con otras. La palabra, por lo demás, tiene una gran importancia, especialmente en el aprendizaje de segundas lenguas:

A menudo, cuando el manejo de la segunda lengua es deficiente, el aprendiente carga sobre la palabra unos valores gramaticales y pragmáticos que rara vez se le confieren cuando se trata de usos de la primera lengua (Moreno Fernández, 2002: 18)

Lo importante en este punto es, entonces, cómo se asienta el *input* que el estudiante recibe en el cerebro y se ordena para crear las producciones contando con los efectos que hemos mencionado, teniendo en cuenta que la unidad de referencia de la producción es la frase en la que se enmarca la palabra, que es la unidad de referencia para la recepción. Para Laufer, la organización del léxico en una primera lengua se elabora en base a criterios semánticos, pero en la segunda lengua lo hace en base a criterios fonéticos. No es esto así en la producción, donde todo parece ordenarse según criterios semánticos —si se toma como referente la oración es fácil deducir que la producción se hará conforme al sentido del enunciado que se quiere expresar, y no a aspectos fónicos—. Así, pues, la oposición entre los procesos de comprensión y producción se nos hace evidente.

En lo que respecta a la sintaxis, la comprensión de una palabra lleva aparejada su asimilación a categorías gramaticales y de estructura sintáctica que cobrarán relevancia en su uso en la producción. Según Moreno Fernández (2002:19), tradicionalmente los procesos de producción y comprensión sintácticas han sido explicados como el tránsito entre una

Estructura Superficial y una Profunda (comprensión) o el mismo proceso invertido para la producción, aunque esta teoría ha ido perdiendo vigencia con el programa minimalista a favor de la homogeneización de procesos ahora tenidos en cuenta como profundos en su totalidad, y poniendo el acento en la forma en que se generan las expresiones a partir del léxico mental y el componente computacional. En relación a los límites de estas estructuras en la comprensión y la producción, se ha comprobado que la comprensión utiliza como referencias las fronteras de las oraciones mientras que la producción se mueve utilizando las fronteras de los sintagmas.

Existen muchas teorías sobre cómo funciona la producción oral según las tradiciones en que se inserten sus autores, pero hay un consenso más o menos generalizado en presentar un modelo de etapas en el que un concepto surge en la mente del hablante para luego tomar forma con una codificación gramatical y después fonológica que más tarde se articula en el mensaje definitivo a expresar verbalmente. Este proceso es más o menos complejo según la formulación, pero siempre se relaciona con la actividad de áreas del cerebro implicadas en la memoria a corto plazo— si se está inmerso en una interacción oral fluida— lo cual resulta interesante, ya que para lograr una buena producción oral en un alumno será necesario propiciar el desarrollo de las funciones no meramente lingüísticas, sino de memoria, asociativas, etc.; todo esto, teniendo en cuenta que las condiciones cognoscitivas pueden ser muy variadas entre los alumnos y que algunos otros rasgos no estrictamente intelectuales, como la motivación o la finalidad con la que se aprende la nueva lengua, tienen mucha importancia en el aprendizaje.

Es necesario decir algo aquí de una noción importante que tiene que ver con el afianzamiento de la lengua por parte del aprendiente: la llamada *interlengua*, un estadio lingüístico intermedio entre la primera lengua del aprendiente y la lengua meta que va cambiando conforme se va asentando mejor el aprendizaje de la nueva lengua. Las características de la interlengua son el diferir tanto de la lengua de origen como de la lengua meta, el ser variable y presentar variaciones tanto inestables como ordenadas o sistemáticas y presentar *fosilizaciones*: unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una determinada lengua nativa tienden a conservar en su interlengua a pesar de las correcciones recibidas en la lengua meta (Moreno Fernández, 2008: 44). La interlengua puede ser un problema importante en la producción oral, debido a que unas formaciones sintácticas propias de esa interlengua, o las



diferentes *fosilizaciones*, pueden suponer un obstáculo para un correcto entendimiento en la lengua objeto.

### 3.1.3. Bases fónicas

Numerosos elementos intervienen simultáneamente para lograr una producción oral satisfactoria, y un sinnúmero de ellos son aspectos fónicos, por lo que debemos dedicar un espacio aquí para hablar de algunas de esas bases sobre las que debemos asentar cualquier cosa que se diga con posterioridad acerca de la oralidad. No obstante, esta pequeña reseña no agotará el tema, ya que necesariamente el presente trabajo volverá a tratar aspectos fonéticos a lo largo de su desarrollo.

Si ordenamos las unidades fónicas desde la más pequeña a la mayor, tenemos primero los fonemas propios de cada lengua —y de cada variedad, ya que, por ejemplo, el español del Caribe y el del norte de España no cuentan con el mismo número de fonemas consonánticos—, que se combinan en sílabas, que constituyen a su vez morfemas, que forman las palabras las cuales, con la intervención de las unidades suprasegmentales (acento, entonación, ritmo) forman el mensaje. Contando con todos estos elementos, hay que precisar que no todos ellos tienen el mismo peso: en la producción oral, sin ir más lejos, las unidades mínimas son las sílabas, ya sean de una vocal o de más sonidos (puesto que nadie emite un fonema aislado para comunicarse, a no ser que se trate de onomatopeyas, por ejemplo). En relación a esto, hay un par de cuestiones a tener en cuenta:

- a) La primera de ellas es que en la producción son más determinantes los emparejamientos de sonidos que los sonidos independientes. Gran parte de la producción acústica —y de la percepción— se basa en la concatenación de sonidos formando sílabas, a lo que se le ha llamado *difonema*, que se define como «una unidad que contiene el intervalo comprendido entre un fonema y el siguiente, incluyendo todo el proceso de transición entre ambos» (Moreno Fernández, 2002: 34). Las sílabas formadas por efecto de la concatenación se unirán en secuencias más grandes que recibirán una entonación. Esto es relevante ya que, cuando la expresión oral se produce de manera continuada se habla de *fluidez* expresiva, algo que nos importa sobremanera.
- b) Los sonidos, como materialización sonora de los fonemas, varían mucho en su realización según los fonemas que los preceden o anteceden. Es decir, que si detrás o

delante de un fonema asociado a una grafía *n* va una vocal, por ejemplo, la pronunciación de ese fonema es diferente a si lo que hay detrás o delante es una palatal, por ejemplo, por eso son importantes los conceptos de *alófono* —como variante de realización y *difonema*. Pues bien, cuando tratamos una segunda lengua, la cosa se complica, porque ahora tenemos elementos de la primera lengua del aprendiente que pueden transferirse a la lengua meta tanto en el nivel fonológico como en el articulatorio y hasta en el grafemático (Moreno Fernández, 2002: 35) :

En el nivel fonológico-fonético, las transferencias que surgen dentro del proceso de producción responden a cuatro posibles fenómenos: *subdiferenciación fónica*, que consiste en no distinguir dos sonidos de la lengua meta cuyos equivalentes no se distinguen en la lengua materna; la *superdiferenciación de fonemas* es la imposición de distinciones fonológicas del sistema natal del aprendiente sobre los sonidos del sistema de la lengua meta, en el que no es necesaria esa distinción. La *reinterpretación de fonemas* consiste en distinguir fonemas de la lengua meta por medio de rasgos que en sistema de la lengua natal del aprendiente sólo son redundantes, pero que en la lengua meta son relevantes. Por último, la *sustitución* se produce entre sonidos semejantes de ambas lenguas (natal y meta), pero pronunciados de manera diferente. Este es especialmente pronunciado cuando la producción articulatoria tiene mucho que ver con puros hábitos físicos que cuesta mucho trabajo evitar cuando se habla otra lengua, por ejemplo, utilizar en español la uvular [R] en vez de la vibrante múltiple por influencia del francés (Moreno Fernández, 2002: 36).

#### 3.1.4. Bases comunicativas

Es algo obvio decir que el objeto de la producción y la recepción orales es la comunicación, y que, por tanto, lo que enseñemos a los alumnos debe ir encaminado a perfeccionar no sólo aspectos relativos a pronunciación o fluidez, sino también a las cuestiones relativas a la adecuación de las producciones al momento y entorno concreto, y a interpretar los mensajes que se reciben de una u otra manera según el entorno en el que se produzcan.

##### 3.1.4.1. Definición de comunicación

Si hablamos de comunicación debemos antes de nada tratar de definir lo que es. Dubois explica en su *Diccionario de lingüística* que «la comunicación lingüística se entiende como el intercambio verbal entre un hablante, que produce un enunciado destinado a otro hablante, y

un interlocutor, del que se espera la recepción y una respuesta al enunciado recibido» (citado por Moreno Fernández, 2002: 47). Esta definición adopta en lo fundamental el modelo que Claude E. Shannon y Warren Weaver presentaron en 1949 y que fue luego modificado por Roman Jakobson en 1960 y que ha llegado a convertirse en un modelo convencionalmente aceptado. Este esquema de comunicación se compone de siete elementos centrales (Escandell Vidal, 2005: 10):

- Código: Un sistema convencional de señales a las que se asocian ciertos mensajes.
- Mensaje: El resultado de la codificación, portador de la información o conjunto de informaciones que se transmiten.
- Emisor: El que codifica el mensaje.
- Referente: la realidad extralingüística a la que alude el mensaje codificado por la señal.
- Receptor: El que descodifica el mensaje.
- Canal: El medio físico por el que circula la señal.
- Contexto: El conjunto de circunstancias que rodean el acto de comunicación.

Este modelo tan repetido es, sin embargo, muy simplista: la comunicación se convierte así en un intercambio de señales más o menos mecánico, mientras que la comunicación humana es mucho más rica en matices y condicionantes más flexibles; así, en este esquema,

el papel del código es excesivo, las relaciones entre los hablantes sencillamente no tienen cabida, el lugar del contexto es muy secundario, y la situación comunicativa carece del menor peso, a no ser cuando produce interferencias en el canal; sin embargo, como hablantes, todos sabemos que son precisamente esos factores los que determinan el uso de la lengua, de modo que ningún enfoque que quiera ser plenamente explicativo puede prescindir de ellos (Escandell Vidal, 2005: 11).

Si bien es cierto que las lenguas son códigos convencionales que se utilizan para expresar pensamientos o representar cosas del mundo real, la comunicación no solo es una tarea de codificación y descodificación como la de un ordenador al que se le da una serie de señales encriptadas en un software para que haga tal o cual tarea para la cual *ya estaba predispuesto de fábrica*. Enfatizamos esto último porque en el caso de la comunicación humana, esa *predisposición* es una clave básica para la comunicación, pero no se trata de una predisposición computacional, como la de un ordenador, sino de una base cultural que, unida a una serie de factores lingüísticos y extralingüísticos y un conocimiento previo tanto del interlocutor, como del código y el contexto, dan como resultado la emisión y comprensión de

enunciados *adecuados*, comprensibles y plenamente comunicativos. Comentaremos a continuación con un poco más de detalle el asunto.

Como señala Escandell Vidal, con respecto al código es importante advertir que un buen dominio del mismo no garantiza el éxito comunicativo. Una palabra como «banco» o «pendiente», por ejemplo, posee varias acepciones, y fuera de contexto no podemos saber a qué se refiere un hablante cuando dice algo como «¿Has quedado en el banco?», debido a la variedad de significados de «banco» e incluso de la expresión misma «quedar en». Por ello, se hace necesario un conocimiento de la situación de emisión del mensaje si queremos interpretar correctamente la enunciación. Por otro lado, es oportuno hacer notar que sin compartir con nuestro interlocutor un código lingüístico es posible comunicarse: con gestos es posible hacerse entender, por ejemplo, sin necesidad de articular palabras, como cuando abrimos una puerta y esperamos a que la otra persona pase, entendiendo esta rápidamente que estamos sosteniendo la puerta para que pase antes que nosotros.

Acerca del receptor hay también algo que decir: por un lado, más correcto que decir «receptor» sería referirse a este como «destinatario» de un mensaje que el emisor codifica especialmente para él. Si encontramos por la calle un papel que pone «Te veo en casa a las 10» no entenderemos que alguien ha dejado ese papel para que nosotros sepamos que esa persona estará en casa a las 10, sino que identificaremos de inmediato que el mensaje no era para nosotros. En este caso somos simples receptores de un mensaje que el emisor diseñó para otra persona en base al conocimiento común que tiene con el destinatario del mensaje, apelando a él para no necesitar más explicaciones redundantes.

Otra importante flaqueza del modelo clásico es que no tiene en cuenta la cantidad de información que adquirimos del tono en que se nos habla, de la postura que tiene el emisor, de la distancia que mantiene con nosotros o incluso de su ropa (sobre todo si es un desconocido). Los seres humanos tenemos una inveterada tendencia a sacar información de todos los elementos disponibles, y esa información intervendrá en la descodificación del mensaje que recibamos. Por tanto, la intencionalidad es un aspecto importante de la comunicación, pues

una información que no se transmite intencionalmente no es una información comunicada (...). Los actos voluntarios representan formas de comportamiento; los actos involuntarios son actos reflejos. (...) Si tiene algún interés la comunicación humana es porque constituye una variedad específica y compleja de comportamiento, y no simplemente un acto reflejo (Escandell Vidal, 2005: 19).

No solo se pretende transmitir información cuando se emite un mensaje, puede haber muchas intenciones diferentes a esta. Por ejemplo, cuando alguien dice «Llevamos media hora aquí y aún no has hablado» no pretende informar a su interlocutor de un hecho que este ya conoce sobradamente, sino expresar un reproche. Si la transmisión de información nueva fuera la única finalidad de la comunicación, el enunciado sería completamente superfluo. Un modelo adecuado de la comunicación debería dar cabida a todos los usos de la comunicación: desde la transmisión efectiva de comunicación a la influencia, el insulto, el ruego, etc.

Con respecto al referente, no podemos seguir manteniendo, tras lo dicho recientemente, que el referente es la realidad extralingüística a la que alude el mensaje codificado por la señal, puesto que mucho de lo comunicado son emociones o enunciados convencionales con poco o nulo significado literal. Para abarcar todas las alusiones que se hacen en los enunciados, propone el término de «representación interna»:

Una representación interna es una imagen mental, personal y privada, de una entidad o un estado de cosas, ya sean de naturaleza externa o de naturaleza interna. Nos formamos representaciones de todo aquello que nos rodea, y también de nuestra propia relación interna (deseos, estados de ánimo, pensamientos...), e incluso somos capaces de representarnos los estados internos de los demás (Escandell Vidal 2005: 21)

Por tanto, comunicar es compartir representaciones internas. Una comunicación exitosa será la que permita que el destinatario llegue a obtener la misma representación que la que el emisor trata de compartir. En el siguiente apartado trataremos con algo más de profundidad estas representaciones.

Toda actividad que trate de mejorar las competencias orales de un alumno debe tener estos factores de fondo, pues uno de los elementos que más claramente indicará que el trabajo se está haciendo bien será la adecuación pragmática, que solo se logrará ajustando los parámetros del discurso a la situación. En relación a la forma en que se construye un mensaje y este es entendido por el destinatario, hemos de decir algo sobre los conceptos de *codificación* y *descodificación*, así como los de *ostensión* e *inferencia*.

#### 3.1.4.2. Codificación/ descodificación y ostensión/ inferencia

Los procesos de codificación y ostensión se basan en la existencia de una asociación convencional entre señales y mensajes, y se adapta perfectamente al modelo clásico de comunicación: «el proceso de codificación es aquél que permite pasar del contenido que se pretende comunicar a la señal que lo transmite en virtud de la existencia de una convención previa que los liga» (Escandell Vidal 2005: 37). Por su parte, la descodificación es el proceso

inverso, que permite, a través de las señales, extraer el mensaje que recibe. La convencionalidad que reside en las señales como portadoras de un mensaje obliga a que tanto el emisor como el destinatario compartan el código.

Por lo visto previamente, advertimos que los procesos de codificación y descodificación no pueden agotar la comunicación, ya que se basan únicamente en el código lingüístico que comparten emisor y destinatario, lo que deja fuera un gran número de señales extralingüísticas. Además, para que haya comunicación no es necesario que se comparta un código, como se ha sugerido antes, ya que alguien es capaz de hacerse entender en algunos contextos con gente que no habla su mismo idioma y que pertenece a una cultura distinta.

Por otro lado, resulta interesante resaltar que, si solo tomamos en consideración los procesos de codificación y descodificación, no existe manera de justificar los malentendidos si ambos hablantes comparten un mismo código y si no hay un fallo de transmisión de algún tipo. Si buscamos algunas nociones que complementen estas dos, quizá encontremos una explicación satisfactoria para estos malentendidos.

La ostensión y la inferencia atienden a esta demanda explicativa. Cuando en una conversación se utilizan señales no convencionales, el destinatario debe hacer uso de su capacidad para interpretar «indicios» a partir de su conocimiento previo para desentrañar la intención comunicativa del emisor. Por ejemplo, una mirada rápida al reloj mientras éste es señalado con la otra mano es señal de que el emisor del mensaje se está impacientando. La inferencia está basada típicamente en la utilización de códigos extralingüísticos «que permiten salvar la distancia que media entre el estímulo utilizado y su contenido» (Escandell Vidal 2005: 39). Esto hace de la ostensión una forma paralela a la codificación y a la inferencia lo mismo con respecto a la descodificación.

Con respecto al problema de los malentendidos, estos pueden ser causados, por ejemplo, porque lo emitido mediante el código convencional no se corresponda con el lenguaje corporal o gestual del emisor, lo que puede indicar que no está queriendo comunicar lo que se corresponde con la literalidad de las palabras que emite. Por ejemplo, una persona que dice a otra «Nunca he estado tan bien en mi vida» con gesto serio y mirada triste probablemente transmita un mensaje que es justamente el contrario del expresado verbalmente. La inferencia no solo se limita a interpretar gestos intencionales del emisor, sino que se extiende a todo tipo de indicio que el destinatario pueda captar, con la única salvedad interpretativa de que las

señales producidas voluntariamente son interpretadas desde el punto de vista de que el que las produce las respalda.

Cabe reseñar, para concluir, que el éxito de la comunicación está fundado en dos hechos, que según Escandell Vidal (2005: 40) se sitúan en la base de las regularidades comunicativas:

- a) Que muchas de las representaciones de fondo son compartidas por emisor y destinatario (desde el conocimiento lingüístico a las representaciones sobre la situación).
- b) Que los procesos ligados al manejo tanto de símbolos (codificación/descodificación) como de indicios (ostensión/ inferencia) funcionan de manera semejante en todos los individuos.

#### 3.1.4.2. Objetivos comunicativos

Parece lógico a estas alturas postular que el objetivo comunicativo del emisor es que «a partir del procesamiento de la señal que produce [para comunicarse], se formen en la mente de uno o varios destinatarios ciertas representaciones no necesariamente idénticas a las suyas — aunque sí semejantes— y no enteramente codificadas en la señal que transmite» (Escandell Vidal, 2005: 67). Según la misma autora, el destinatario puede sufrir tres tipos básicos de efectos como resultado del proceso: o bien añade nuevas representaciones que antes no poseía (incorpora información nueva), o modifica algunas de las que ya tenía (por ejemplo, debilitando o reforzando ideas ya poseídas por él), o elimina algunas representaciones, que pasan a ser consideradas falsas o equivocadas. Este esquema, pese a su certidumbre, es excesivamente abstracto y necesita de una mayor puntualización, pues las intenciones del emisor aún pueden responder a varias razones, y los efectos en el destinatario pueden variar ampliamente.

Pensemos en un enunciado como el siguiente, dicho por una persona que está compartiendo habitación con otra que utiliza un disolvente de olor intenso en alguna actividad. El emisor, que acaba de entrar, le dice al destinatario:

«Uf, aquí huele bastante fuerte».

Este enunciado, por sí mismo, puede servir para que el emisor exprese dos ideas no necesariamente complementarias: el olor le es molesto y quiere que su compañero de habitación deje de hacer esa actividad, o simplemente quiere que abra la ventana para que la

habitación se ventile y el olor se haga más soportable. En cualquiera de los casos, es necesario que el destinatario sea capaz de descifrar que el enunciado encubre una indirecta que espera como respuesta una acción por su parte, en uno u otro sentido. Si el destinatario no capta esa intención, el emisor no habrá logrado su objetivo comunicativo (y se producirá una situación un tanto incómoda). En este caso concreto, por tanto, el emisor trataba de hacer que se añadiese una representación interna en el destinatario (que el olor era molesto para él), y que actuase en consecuencia en el entorno (modificar una representación externa), aunque hay ejemplos similares para la modificación o eliminación de representaciones internas y externas.

Hablaremos ahora brevemente de los actos de habla y la fuerza ilocutiva, dos conceptos conectados internamente por la idea común de que comunicarse es una forma de actividad, de *hacer algo*, de producir un *acto* con el *habla*. La fuerza ilocutiva es la intención que subyace a ese acto cuando se lleva a cabo: pedir, ofrecer, perdonar, insultar, etc. Esta noción nada tiene que ver con la gramática: la naturaleza de un acto de habla no tiene por qué tener un estatuto mono-oracional, ni tiene unas reglas fijas morfosintácticas, sino que su configuración puede ser muy variable.

Al considerar al acto de habla como una acción, puede establecerse una clasificación de corte generalista según la intención comunicativa de los enunciados. La más conocida quizá sea la del filósofo John Searle, que detallamos a continuación, y que distingue 4 tipos de actos de habla (Escandell Vidal, 2005: 70):

- a) Asertivos (o representativos): El emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo: *afirmar, referir, explicar...*
- b) Directivos: El emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción: *ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar...*
- c) Compromisivos: El emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: *felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar...*
- d) Declarativos: El emisor produce cambios en el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada: *bautizar, casar, inaugurar, dictar sentencia, contratar...*

Aunque el emisor siempre formula sus enunciados con una fuerza ilocutiva particular, los resultados no tienen por qué ser los deseados por éste si la descodificación y la inferencia del destinatario no lo descifran correctamente. Por ejemplo, un emisor puede decir algo así como



«Más de la mitad de mis notas en la universidad han sido sobresalientes o matrículas» con ánimo puramente asertivo, y provocar en el destinatario una impresión indeseada de que el emisor es un arrogante (lo cual tiene consecuencias de diversos tipos que son de nuestro mayor interés; por ejemplo, en este caso, es probable que el destinatario se haga un concepto negativo del emisor). De nuevo hay que incidir, para clarificar esto, que la interacción entre el conocimiento lingüístico y el extralingüístico es lo que permite caracterizar el enunciado como perteneciente a uno u otro tipo de acto de habla.

Los actos de habla son muy importantes, como antes decíamos, por las implicaciones pragmáticas que tienen —lo que pone el foco en la necesidad de la adecuación en su uso— y las consecuencias que se desencadenan tanto si su uso es pragmáticamente correcto como si no.

Los ejemplos vistos hasta el momento han sido enunciados muy cortos, pero debe contemplarse la fuerza ilocutiva también en unidades mayores, ya que, en la mayoría de ocasiones, comunicamos nuestras ideas con textos, ya sea hablados o escritos, más largos y elaborados. Así pues, un discurso está formado por una serie de elementos unidos por una coherencia interna para constituir un mensaje que además «está dotado de una intención y una función comunicativas» (Moreno Fernández, 2002: 41). La coherencia, propiedad pragmática del discurso, se apoya en la cohesión, propiedad gramatical que contribuye a la ligazón de los elementos discursivos por medio de marcadores discursivos o anáforas, entre otros. En muchas ocasiones, la coherencia interna hace que un discurso se considere tal cuando la literalidad de sus partes constituyentes no permitiría considerarlo de tal modo. Desde la perspectiva del emisor, la coherencia es el resultado de la *articulación* de su discurso desde una idea central que lo vertebrada, mientras que el destinatario es el responsable de captar esa idea y organizar la interpretación de la emisión en base a esa *idea* que se presume que la vertebrada. Para que el destinatario sea capaz de descifrar y construir el sentido de la emisión correctamente, el conocimiento previo es muy importante, al igual que la habilidad del emisor para codificar sus intenciones. De hecho, muchas producciones son entendidas como incoherentes cuando sus carencias son más bien de falta de conocimiento común creado por una mala gestión de las representaciones que se tratan de compartir. Por ejemplo, explicar cómo usar un nuevo modelo de máquina de coser no requiere de tanta transmisión de información explícita para una persona que lleva 20 años trabajando con máquinas de coser que para alguien que no ha tocado un hilo en su vida. Por tanto, si a este se

le explica el funcionamiento como se le debería explicar a aquél, probablemente no entienda bien las instrucciones, y habrá partes de la explicación que, por implícitas y presupuestas, le parecerán inconexas con respecto al resto de la explicación.

Tomando todo lo que hemos dicho recientemente sobre las intenciones del emisor en términos de creación, modificación y eliminación de representaciones internas, podemos clasificar los textos —no importa si se dan oralmente o por escrito— en tres tipos (Escandell Vidal, 2005: 101):

- a) Textos «informativos»: los que tienen como objetivo añadir representaciones internas. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, textos de tipo didáctico o las noticias de la prensa escrita o audiovisual.
- b) Textos «persuasivos»: los que tienen como meta modificar las representaciones internas. Los discursos políticos o los artículos de opinión constituyen muestras características de esta categoría.
- c) Textos «directivos» o «prescriptivos»: los que persiguen que las representaciones originadas induzcan la realización de determinadas acciones. Están, pues, orientados hacia la obtención de respuestas típicamente no verbales, como ocurre con las leyes, las instrucciones de funcionamiento de los aparatos eléctricos o las recetas de cocina.

Existen tipologías más afinadas que estas, pero para los objetivos que nos proponemos en el presente trabajo, cuya finalidad es comprender la importancia de la pragmática en la oralidad para mejorar en lo posible la competencia oral del alumno, será suficiente tener esta tipología de horizonte, pudiendo desgajarla en unidades más pequeñas sirviéndonos de lo explicado anteriormente.

### 3.2. LA COMPRENSIÓN ORAL

Como bien hace notar Pablo Domínguez González, «para aprender una L2 hay que partir siempre de las destrezas receptivas, escuchar o leer, ya que es imposible hacerlo hablando y escribiendo» (Domínguez González, 2008: 27). Si seguimos esto, que por lo demás resulta obvio, parece adecuado separar metodológicamente la comprensión oral y la expresión oral, ya que en el proceso de aprendizaje de la lengua, tema que nos ocupa en el presente ensayo, han de tenerse en cuenta por separado aunque actúen juntas en la interacción oral propiamente dicha.

Contra lo que pueda parecer en primera instancia, escuchar no es una tarea fácil; implica numerosas microdestrezas que a su vez están sujetas a factores externos al individuo que escucha tratando de discriminar los sonidos y descifrar el mensaje implícito en ellos. Esto que hacemos a menudo en nuestra lengua materna sin mayor dificultad es para el aprendiente de una segunda lengua un ejercicio que requiere de él una atención plena para no perderse nada, y a la vez un esfuerzo por reconstruir el discurso del que es receptor toda vez que, por culpa de sus carencias en el conocimiento del idioma o de cualquier otro factor, no entiende una o varias palabras seguidas y «pierde el hilo» de lo que se le dice. Antes de entrar a comentar esto, expondremos la lista de microdestrezas de la comprensión oral —que tomamos de Domínguez González, 2002: 29) —:

1. Almacenar en la memoria corta trozos de discurso de distintas dimensiones.
2. Reconocer sonidos distintivos de la lengua.
3. Reconocer patrones de acentuación, palabras en posición tónica y átona, curvas de entonación y su papel como portadoras de significación.
4. Reconocer formas reducidas de palabras.
5. Distinguir fronteras de palabras, reconocer un núcleo de palabras e interpretar el orden de palabras y su significado.
6. Procesar el lenguaje hablado que se emite a diferentes ritmos.
7. Procesar el lenguaje hablado en el que hay pausas, errores, conectores y otras variables que tienen lugar en la actuación.
8. Reconocer categorías gramaticales de palabras (nombres, verbos, etc.), sistemas (v. gr. Tiempo, concordancia, pluralización), patrones, reglas y formas elípticas.
9. Detectar constituyentes oracionales y distinguir entre constituyentes mayores y menores.
10. Reconocer que un enunciado concreto puede expresarse utilizando distintas formas gramaticales.
11. Reconocer mecanismos de cohesión en la lengua hablada.
12. Reconocer las funciones comunicativas de los enunciados según las situaciones, los participantes y los fines.
13. Inferir situaciones, participantes, objetivos utilizando conocimientos del mundo real.
14. A partir de sucesos, ideas descritas, etc., predecir resultados, inferir vínculos y conexiones entre sucesos, deducir causas y efectos y detectar relaciones tales como

idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.

15. Distinguir entre significado literal e implícito.
16. Desarrollar una serie de estrategias de comprensión oral, tales como detectar palabras clave, adivinar el significado de las palabras por el contexto, solicitar ayuda y demostrar cuando se ha comprendido y cuando no.

Teniendo en cuenta estas microdestrezas, Douglas McKeating señala cuatro pasos que tienen lugar en la comprensión oral (citado por Domínguez González, 2002: 33). Decodificar un mensaje supondría:

1. Reconocerlo como significativo y entenderlo.
2. Retenerlo en la memoria corta el tiempo suficiente para que pueda
3. Relacionarse con lo que ha precedido y/o con lo siguiente
4. Almacenarlo en la memoria larga y del que luego solo recordaremos lo esencial.

Las tres primeras fases han de darse a gran velocidad, simultáneamente a cuando nuestro interlocutor nos está hablando. No obstante, hay algunos factores que nos ayudan a comprender un mensaje aunque no captemos todas las palabras o el sentido de todas las oraciones, como el contexto o la redundancia del lenguaje, que tiende a repetir las alusiones a los elementos principales del tema que se trata, además de las ya citadas más arriba.

La comprensión de un mensaje oral, asunto de especial importancia para nosotros, se basa en una serie de factores de distinta índole, siendo algunos de ellos de una naturaleza que permite su entrenamiento controlado para mejorar su eficacia. Según Wilga M. Rivers y Mary S. Temperley (sacado de Domínguez González, 2002: 34) son los siguientes:

1. Los conocimientos que ya poseemos de la segunda lengua.
2. El grado de familiaridad con el asunto del mensaje.
3. El conocimiento del mundo real que compartimos con nuestro interlocutor.
4. La relación con el interlocutor y/o lo que opinamos de sus actitudes e intereses.
5. La visión que obtenemos de las circunstancias en que se produce el mensaje así como las que le precedieron.
6. Nuestro conocimiento del contexto cultural en que ocurre
7. La lectura que hacemos de los rasgos paralingüísticos (velocidad de emisión, duración de las pausas, gestos, etc.)

Haciendo una observación atenta nos damos cuenta de que frente a un punto puramente *lingüístico* (1), tenemos dos que podríamos calificar de *motivacionales* o *de actitud* (4 y 5), al menos otro que podríamos considerar de dominio *paralingüístico* (7), otro de conocimiento de la *cultura* más o menos en general (6) y otros dos que son de naturaleza más *casual*, pues dependen de quién sea nuestro interlocutor y el tema del que se hable. Desde luego podemos ayudar al alumno al menos en cinco de los siete puntos, pues, excepto los factores que dependen de la casualidad, todos los demás pueden ser trabajados en clase, lo cual nos deja un amplio margen de maniobra y unas buenas perspectivas de mejora de la competencia.

Cuando estamos tratando con una segunda lengua los factores son similares, si bien Douglas McKeating señala algunas dificultades específicas a las que habrá que prestar especial atención (sacado de Domínguez González, 2002: 34):

- a) Todas las fases involucradas duran más, ya que nos lleva más tiempo reconocer elementos familiares y ver las relaciones entre los distintos componentes del material.
- b) Es muy probable que cometamos errores en cada fase.
- c) Es muy probable que nos encontremos con trozos de discurso que no comprendemos en absoluto.
- d) Nos resulta más difícil predecir y seleccionar con el mismo grado de confianza.
- e) Nuestra memoria a corto plazo es probable que sea menos eficiente.

Para combatir estos problemas específicos en el aula, Maite Cabello propone algunas actividades como ayuda (sacado de Domínguez González, 2002: 35):

- a) Indicar a los alumnos las expresiones que van a necesitar para poder controlar su propia comunicación.
- b) Hacerles reflexionar sobre las estrategias que el hablante nativo pone en marcha en determinadas situaciones como, por ejemplo, al reaccionar ante una palabra desconocida.
- c) Hacerles reflexionar sobre la importancia de inferir el significado a partir del contexto.
- d) Hacerles reflexionar sobre la importancia de utilizar sus conocimientos previos, culturales, sociales, lingüísticos, etc.
- e) Hacerles reflexionar sobre cuáles son los procesos internos cuando se escucha, ya que el propósito con que se escucha varía según las circunstancias.

Otra propuesta interesante que amplía lo propuesto por Cabello es la escucha con una finalidad concreta. En el punto 3.5. del presente trabajo la analizaremos más a fondo junto con otras propuestas similares. Veremos ahora algunas dificultades concretas del español como segunda lengua sin entrar en detalles, puesto que dedicaremos el apartado 3.4. en su totalidad a analizar el asunto más profundamente.

En el plano fonético, hay que resaltar que en español es muy común la reducción silábica o sinalefa, que para un alumno de español como lengua extranjera es un escollo notable a la hora de segmentar adecuadamente lo que oye. Domínguez González (2002: 45) señala además otra dificultad fonética específica del español relativa a la concatenación de sonidos: «las vocales y consonantes geminadas en ejemplos como *la acera-lacera*, y el de la homonimia fónica sintáctica (*abordo/ a bordo*)». A pesar de que el contexto suele ayudar, hay que tener estas cuestiones en cuenta.

En el nivel léxico y gramatical, hay que atender brevemente al inveterado problema lingüístico-cultural del rasgo que cada lengua supone de la cultura en la que está inmersa, que clasifica la realidad de manera de una manera determinada y diferente a la forma de hacerlo de otras culturas. Por ejemplo, el inglés sólo tiene una palabra para designar «rincón» y «esquina» («corner»), y los idiomas escandinavos tienen muchos ítem léxicos que describen nuestra «nieve». Este no es un problema específicamente de la oralidad, pero es importante al menos citarlo y añadirlo al bagaje de asuntos que hemos de tener en cuenta.

### 3.3. LA EXPRESIÓN ORAL

El segundo pie de la interacción oral y una de las destrezas más complejas para los aprendientes de una segunda lengua, a la par que una de las más útiles y que mejor reflejan el nivel de competencia de los alumnos es la expresión oral, puesto que moviliza un gran número de microdestrezas y conocimientos sobre la lengua a menudo con la exigencia de producirse «sobre la marcha» en una conversación.

Las microdestrezas específicas de la expresión oral son las siguientes (Domínguez González, 2002: 68):

1. Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar entre fonemas y sus alófonos.
3. Usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.).
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando *pausas, frases de relleno, autocorrecciones, retrocesos*, etc.).
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (*nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad*, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado –*frases, pausas, grupos fónicos y oraciones* - .
10. Expresar algo utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las *situaciones, los participantes y los objetivos*.
13. Usar adecuadamente en conversaciones cara a cara registros, implicaturas, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como *idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación*.
15. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar algo.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido.

La expresión oral tiene dos modalidades fundamentales: el monólogo y el diálogo. La característica fundamental del primero es la monopolización del tiempo de producción oral por parte del emisor. Un monólogo puede ser espontáneo, leído o preparado previamente, y su grado de formalidad varía según la circunstancia: ya sea una presentación de un libro, una conferencia o una regañina de un padre a su hijo. El diálogo puede tener lugar entre dos o más personas, y puede ser, según Domínguez González (2002: 68), *transaccional*, si se

transmite información fáctica concreta, o *interactivo*, si se intercambian ideas, opiniones, etc. cumpliendo un papel socializador. Un ejemplo del primero sería un intercambio entre preguntas y respuestas entre un profesor y un alumno en clase, mientras que el segundo podría ejemplificarse con la conversación animada de unos amigos en un bar. Ambos tipos son interesantes, pues aunque el segundo se dará más a menudo —y quizá con menos encorsetamiento formal y más grado de espontaneidad—, el primero podría responder a conversaciones más formales que son igualmente necesarias, como por ejemplo el requerimiento de información administrativa en un aeropuerto o durante la formalización de una matrícula en un curso universitario.

Como ya habíamos adelantado, las microdestrezas de comprensión oral están trufadas de elementos pragmáticos, que por lo demás en muchas ocasiones suponen una dificultad especial a la hora de enseñarse y aprenderse. Las dificultades de orden lingüístico señaladas habitualmente se corresponden con ocho apartados señalados por Douglas Brown (citado en Domínguez González, 2002: 67):

1. Cadena hablada: Hablar con fluidez supone unir las palabras y no pronunciarlas una a una.
2. Redundancia: El hablante debe conocer este recurso del lenguaje porque le ayuda a transmitir el lenguaje con más claridad.
3. Formas reducidas: Contracciones, elisiones, reducción silábica, etc.
4. Variación en la “expresividad”: Comienzos equivocados, dislocaciones sintácticas, retrocesos, frases de relleno o expresiones de apoyo («esto», «digamos», etc.).
5. Lenguaje coloquial: Estilo informal, jergas, expresiones idiomáticas, etc.
6. Tempo elocutivo: La rapidez con que habla un nativo suele ser un obstáculo para la comprensión por parte del oyente no nativo.
7. Aspectos prosódicos: El acento, el ritmo y la entonación varían según las lenguas.
8. Interacción: La interacción con el interlocutor se rige por reglas que comparte y respeta el hablante: interpretación de marcas lingüísticas, negociación del significado, turnos de palabra, fórmulas para mantener y terminar la conversación, etc.

Muchos de estos apartados tienen una base fónica. No nos es posible recalar en cada uno de ellos con profundidad, pero en el apartado 3.4. haremos una pequeña reseña de las dificultades específicas del aprendizaje del español como segunda lengua relacionados con algunos de ellos.



### 3.4. RASGOS FONÉTICOS GENERALES DEL ESPAÑOL

Cuando se habla de pronunciación generalmente se hace pensando «en la relación que existe entre la forma escrita de las palabras y el modo de pronunciarlas» (Domínguez González, 2002: 73). De esta concepción se extrae que el español es un idioma «fonético», a diferencia de otros, como el inglés, ya que hay una similitud bastante notable entre la ortografía y la pronunciación. A pesar de ello, los hablantes habrán de adaptarse a un sistema fonológico distinto, cuyas realizaciones pueden ser, además, muy diferentes a las de su lengua materna:

Así, un hablante cuya lengua materna es el inglés, tendrá que aprender que las consonantes oclusivas sordas /p,t,k/ españolas no se pronuncian con aspiración o que la vocal “o” en posición final de sílaba no se diptonga; el hablante francés deberá aprender a sustituir su “r” uvular por la vibrante del español; el chino tendrá que aprender que “lío” no es “una coliente de agua que desemboca en el mar» (Domínguez González, 2002: 73)

Además de los rasgos segmentales, han de tenerse presentes las diferencias que se producen entre los elementos suprasegmentales, que a la postre son los que otorgan fluidez y naturalidad al discurso oral. Una vez reseñada esta dificultad, detallaremos un poco más los rasgos característicos del español en el plano fónico, que tomaremos de Domínguez González y de Gil Fernández:

#### 3.4.1. Rasgos suprasegmentales

Como ya adelantábamos en el párrafo anterior, los elementos suprasegmentales son muy importantes, pues ellos son los que proporcionan, de ser debidamente realizados, la sensación de un habla bien ejecutada, similar a la de un nativo. Si nos olvidamos por completo de trabajar los rasgos suprasegmentales, podremos conseguir que los alumnos sean capaces de pronunciar con total corrección, pero tan pronto como comiencen a hablar su ejecución no dejará lugar a dudas de que su lengua nativa no es español. Además, se producirán algunos otros efectos negativos, como por ejemplo que el ritmo y la entonación sean monótonos y por tanto resulten aburridos y cansinos de escuchar, o lo más importante, no se entienda bien lo que los aprendices quieren decir, pues, como veremos más adelante, una entonación diferente puede cambiar por completo el significado de un enunciado.

Nos proponemos, pues, trabajar los aspectos suprasegmentales —y hacerlo en primera instancia— por varios motivos; el primero de ellos es que las agrupaciones rítmicas propias del español son las que la hacen reconocible entre otras lenguas y las que pueden lograr que

el habla no suene afectada, y por tanto una familiarización temprana del alumno con «el sonido natural» del español puede hacer que todo el conocimiento de la lengua que se implemente después vaya encaminada en los «raíles» suprasegmentales del castellano, y por tanto que lo que el alumno produzca, aunque sea a niveles bajos, *suene* a español. Por otro lado, no solo en la emisión, sino en la comprensión del idioma hablado, el conocer rasgos como la entonación, la forma silábica, la distribución de las pausas y otros aspectos suprasegmentales pueden ayudar a un correcto entendimiento y a una comunicación más exitosa entre nuestros aprendientes y los hablantes nativos del castellano.

#### 3.4.1.1. El acento

Como nos indica Gil Fernández (2007: 281), «el español es una lengua de *acento relativamente libre* [cursivas de la autora], puesto que el acento puede variar de posición dentro de la sílaba y puede recaer en cualquiera de sus tres últimas sílabas» dando lugar a palabras agudas, llanas o esdrújulas.

Todas las palabras se pronuncian con acento cuando van aisladas, pero cuando se inscriben en la secuencia hablada, no todas se comportan del mismo modo. En este sentido, las categorías léxicas de significado pleno que transmiten información conceptual (nombres, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres) suelen conllevar acento (son tónicas), mientras que las categorías funcionales que expresan relaciones gramaticales (artículos, conjunciones y preposiciones) no suelen llevarlo (son átonas). Cuando las palabras del primer tipo se combinan con palabras funcionales y átonas, se constituyen *grupos tónicos*.

Es importante reseñar que el ritmo de la lengua española obedece a un isocronismo silábico, es decir, todas las sílabas de la palabras tienen una duración aproximada. El *pie acentual*, una unidad formada por una sílaba tónica o una sílaba tónica y una o dos átonas, es otra figura importante en la determinación del ritmo. El pie más frecuente en el idioma español es el *binario trocaico*, que está constituido por una sílaba tónica y otra átona (Gil Fernández, 2007: 283).

El estudio del acento en el aula de ELE es muy importante, ya que la tendencia paroxítona del español hace que si los alumnos de otras lenguas no estén familiarizados con esta estructura acentual —como sería el caso del francés, por ejemplo— construyan fonéticamente sus realizaciones con unos modelos acentuales de sus lenguas maternas o simplemente

equivocados, y no logren reparar en dónde se encuentra el error ante la evidencia del «acento extranjero» que eventualmente caracterice sus construcciones orales.

#### 3.4.1.2. La sílaba

El tipo predominante de sílaba en castellano es la formada por consonante más vocal (CV). Este hecho produce consecuencias en la producción como las siguientes (Gil Fernández, 2007: 282):

- a) Puesto que la tensión muscular, que aumenta en el núcleo, se mantiene hasta final de la sílaba, el movimiento de cierre se adscribe más a la transición entre la sílaba en cuestión y la siguiente que a la propia sílaba. Una consonante entre dos vocales siempre forma sílaba con la vocal que sigue: *a.mo*, *sa.la*.
- b) Los grupos *pr*, *br*, *tr*, *dr*, *cr*, *gr*, *pl*, *cl*, *fl* y *fr* forman sílaba con la vocal que les sigue. No hay frontera silábica, por tanto, entre la consonante oclusiva o fricativa y la líquida. *flor*, *ca.bra*.
- c) En cualquier otra combinación de dos consonantes, la primera forma sílaba con la vocal anterior y la segunda con la vocal siguiente. Si hay tres, las dos primeras forman coda (agrupación de consonantes en posición postnuclear) y la tercera ataque silábico (consonante que precede al núcleo en una sílaba), excepto si las dos últimas constituyen uno de los grupos mencionados en el punto anterior. De igual modo, si hay cuatro, las dos primeras constituyen la coda de la primera sílaba y las dos segundas el ataque de la sílaba siguiente.
- d) Cuando una palabra termina en consonante y la palabra siguiente comienza por vocal (no por diptongo), consonante y vocal se unen en la misma sílaba. *Los hombres*, *con ajos*.
- e) En general, puede decirse que todos los segmentos que ocupan la posición de coda silábica, precisamente por la tendencia del castellano a la sílaba CV, sin coda, están en cierta medida en «inferioridad de condiciones». Por ello, la mayoría de los procesos fonético-fonológicos de eliminación o *elisión*, de pérdida de distintividad o *neutralización*, o de alteración de rasgos afectan a los sonidos consonánticos situados en la coda.

Debido a que los tipos silábicos varían ampliamente no solo de familia a familia de lenguas, sino incluso de lengua a lengua dentro de la misma familia, y obviamente —y como hemos

reseñado— el tipo silábico tiene implicaciones articulatorias, los alumnos de español como lengua extranjera deben conocer el tipo español y acostumbrarse a él en una fase temprana del aprendizaje de la lengua para lograr una pronunciación y un acento satisfactorios.

### 3.4.1.3. La entonación

Cuando a alguien se le pregunta por qué nota que una persona con una lengua extranjera nos suena «raro» hablando nuestra lengua, la gente suele decir intuitivamente cosas como «la pronunciación de la *r* o de las vocales es rara» o similares. A primera vista no se repara en que la entonación es uno de los aspectos que, habiendo sido debidamente trabajado, mejor puede dar una impresión de *habla normal* en un idioma. Y no solo es necesario que los aprendientes conozcan la entonación para «sonar mejor», sino que, como vimos en el apartado 3.1.4., hay muchos factores que influyen de manera muy importante en la comunicación, pues una sola emisión dicha con diferentes entonaciones puede significar cosas muy diferentes. Además de todo esto, la entonación tiene cierto componente emocional, como señala Claude Roberge (en Gil Fernández, 2002: 331):

La entonación permite experimentar el placer de hablar y de comunicarse. (...) Es precisamente porque se siente ese placer de hablar por lo que se aprende a hablar. Sin movimiento, sin mímica, sin entonación, sin satisfacción personal, un niño no aprendería nunca a dominar su lengua. La entonación salva al individuo, (...) le evita la robotización.

Esa «robotización» de la que habla Roberge es la que construye enunciados completamente inexpresivos, a veces incluso incomprensibles por su falta de expresividad, y que puede llevar a que un aprendiente con una competencia gramatical e incluso de pronunciación notable parezca tener un dominio de la lengua mucho menor. Por ello, y porque muy pocos aprendientes aprenden una lengua para algo que no sea utilizarla en la práctica, debemos enfatizar el conocimiento y la mejora en estas facetas del lenguaje, que dan un rendimiento extraordinario si se trabajan adecuadamente.

Los rasgos fundamentales de la entonación del castellano, tal como los enumera Gil Fernández (2007: 389) son los siguientes:

- a) División en unidades melódicas: No es posible establecer un procedimiento uniforme para dividir el discurso en grupos de entonación, puesto que en su tamaño y composición influyen muchos factores. No obstante, se dan algunas recurrencias características. Por ejemplo, constituyen unidades entonativas distintas las oraciones subordinadas y subordinantes (*cuando vengas mañana/hablaremos*), las oraciones

coordinadas (*Ni he comprado el vestido/ ni he ido al banco*), los miembros de una enumeración (*Estaban Pedro, las hermanas de Antonio/ y su primo*), las aposiciones (*Conocí a su novia/ una chica encantadora*). Entre el sujeto y el predicado suele haber un límite de grupo de entonación si ambos aparecen en este orden (*La cámara de fotos/ se rompió*); por el contrario, si el predicado antecede al sujeto no conforman dos grupos de entonación, sino uno solo (*Se rompió la cámara de fotos*). Lo mismo sucede con los complementos circunstanciales: si van en el inicio de la oración suelen constituir una unidad entonativa aislada (*A comienzos del otoño/ los precios suben*); si van al final, no (*Los precios suben a comienzos del otoño*).

- b) Extensión del grupo entonativo. La unidad melódica (o grupo entonativo) tiene en castellano una extensión variable, pero como regla general suele ser más larga que en francés y más corta que en italiano, por ejemplo. El punto importante aquí es que se ha comprobado que existe una tendencia en muchos hablantes de establecer grupos entonativos de longitud equivalente, y no sólo por la influencia de que se trate en cada caso, sino por razones estilísticas.
- c) Amplitud de la gama tonal idiomática. En castellano es menor que en otras lenguas, aunque la pronunciación enfática o expresiva, que conlleva inflexiones más acentuadas, puede hacer que aumente. La progresión según las lenguas sería: francés > alemán > castellano > inglés > italiano.
- d) Tono medio. En general, el español se mueve en un registro más grave que las lenguas cercanas. Abundan más, entonces, las inflexiones graves que las agudas. Con todo, hemos de atender a una diferencia más o menos notable entre las distintas variedades dialectales: la entonación del español en México conlleva un tono medio un poco más alto, por ejemplo.

Repararemos ahora en un aspecto de vital importancia: las recurrencias formales que se dan en la entonación del castellano y los significados gramaticales, afectivos o discursivos con los que se pueden corresponder. Para tal cuestión debemos empezar por esclarecer el significado de los términos *tonema* y *pretonema*. Gil Fernández define *tonema* como

cada una de las formas entonativas que puede presentar la rama final de las unidades melódicas, es decir, la constituida por las sílabas finales a partir de la que lleva el último acento (Gil Fernández, 2007: 547)

Y *pretonema* como el «conjunto de todas las sílabas, acentuadas o no, que preceden al tonema en una unidad melódica» (Gil Fernández, 2007: 544). Podemos decir, con otras

palabras, que el *tonema* es la inflexión final de un grupo fónico determinado, y el *pretonema* el conjunto de sílabas que lo preceden. Distinguiremos aquí, siguiendo a Gil Fernández, entre finales descendentes, ascendentes y suspensivos, dando una caracterización no exhaustiva pero suficiente para una aproximación útil de los contextos léxico-semánticos en los que se dan.

El final descendente (representado con ↓) se utiliza generalmente en correspondencia con los siguientes contextos:

- a) Enunciados finales, concluyentes, como cuando se responde categóricamente a una pregunta, se completa un enunciado o se termina una enumeración: *Su padre no lo vio* ↓.
- b) En todas las unidades internas de una enumeración. En esto el español se diferencia de otras lenguas como el inglés, el francés o el alemán. *Son listos ↓/ Jóvenes ↓/ ricos y felices*. El último miembro de una enumeración acabará también con descenso tonal.
- c) En los vocativos, salvo que estén muy enfatizados. *Te digo, / Pablo ↓/ que esto no tiene solución*.
- d) En otros tipos de incisos parentéticos, cuando van situados en la rama distensiva. *Sus tíos de Francia estaban sentados en el jardín, /por cierto muy pequeño ↓/ de la casa*.
- e) En algunos enunciados interrogativos pronominales. *¿Dónde fuiste ayer ↓?*
- f) En las preguntas de eco, repetitivas o confirmativas. *–Me vio ayer. –¡Ah!/ ¿Te vio ↓?;* y también al final de las preguntas disyuntivas excluyentes. *Con el té/ ¿quieres leche,/ o limón ↓?*
- g) En la interrogación aseverativa o imperativa, y también en algunas preguntas irónicas o desaprobatorias. *Ya te has manchado/ ¿lo ves ↓?*
- h) En los imperativos, precedido de tonos altos, como cuando no se admite réplica. *¡Siéntate ↓!*
- i) En los ruegos insistentes. *Por favor ↓...*
- j) En algunos tipos de exclamaciones, particularmente de contenido semántico negativo, pero también positivas, con descensos más o menos lentos y más o menos marcados. *¡Qué pena ↓!*
- k) También para introducir información nueva, para marcar el final del enunciado, y para ceder el uso de la palabra. *No estoy de acuerdo con lo que dices ↓.*

El final ascendente (representado con ↑) se utiliza generalmente en correspondencia con los siguientes contextos:

- a) Para expresar ideas no concluidas; es por ello por lo que se usa en los enunciados de dos grupos entonativos, donde el primero acaba con tono ascendente como indicio de que la secuencia continúa. *Si no vienes tú hoy, ↑/ iré yo mañana.*
- b) En algunos enunciados declarativos insinuativos, en los que el tono primero desciende antes de subir inmediatamente a partir de la última sílaba acentuada. *Trataremos de ir, pero Luis está siempre ocupado ↑.*
- c) En el último miembro de una enumeración, si esta está situada en la rama tensiva del enunciado, es decir, no coincide con su final. *Matemáticas, Física/ y Química ↑/ son las asignaturas que más me gustan.*
- d) En el penúltimo miembro de una enumeración si el último se pronuncia con tono descendente y va precedido de un nexo coordinante. *Me dio las llaves, / la linterna ↑ / y el teléfono.*
- e) En todos los grupos enumerativos de una serie, excepto el último, cuando se produce una intención expresiva. *No había ni luz, ↑/ ni agua, ↑ / ni comida.*
- f) En los enunciados interrogativos genuinamente informativos. *¿Quieres café ↑?*
- g) En las preguntas a las que se le quiere dotar de un matiz de cortesía. *¿Dónde le viene bien que nos veamos ↑?*
- h) En las preguntas retóricas. *¿Tú sabes lo que es perder a un hijo ↑?*
- i) En algunos tipos de exclamaciones, particularmente de contenido semántico positivo, de extrañeza o sorpresa. *¡Pero si no lo sabía ↑!*
- j) En algunos enunciados de ruego o mandato. *Llama a Mamá ↑ /*
- k) Desde el punto de vista discursivo e interactivo, para marcar la información compartida por hablante y oyente, y para marcar la continuación en el uso de la palabra. *No estoy de acuerdo con lo que dices ↑.*

El final suspensivo (representado con →) se utiliza generalmente en correspondencia con los siguientes contextos:

- a) Aparece, sobre todo, al final del primer grupo entonativo en los enunciados que presentan más de dos de estos grupos. *La casa → /, que estaba ya vieja, era de piedra.*
- b) Se produce cada vez que la línea de enunciación se rompe al intercalar un inciso o cuando el enunciado queda inconcluso. *La habitación del niño → / —no te lo vas a creer— estaba muy organizada.*

El pretonema es también de gran importancia en la descripción de los patrones entonativos de una lengua, «muchos significados de la entonación se infieren a partir de cambios producidos en el pretonema, vayan o no acompañados de cambios simultáneos en el tonema» (Gil Fernández, 2007: 394). El pretonema puede presentarse en línea ascendente, descendente o progresiva, con el cuerpo del enunciado situado a un nivel más alto que el de los tonos iniciales y finales. En español no existen patrones fijos en la entonación pretonemática, y que esta refleja los significados expresivos o de carácter sociolingüístico. Sin embargo, existen algunas recurrencias que pueden enumerarse, como por ejemplo que la mayoría de las unidades melódicas castellanas comienzan en un tono cercano a la línea de base tonal (el registro más bajo que puede producir un hablante), o que en los enunciados declarativos o imperativos el pretonema presenta un perfil descendente.

No hace falta glosar todos los aspectos relacionados con la entonación —cosa que requeriría otro extenso trabajo a parte del que nos ocupa— ; con los vistos nos basta para darnos cuenta de que conocer y dominar los aspectos entonativos es vital para comprender enunciados en determinados contextos y producirlos adecuadamente. Es de especial importancia lo que ya hemos reseñado al respecto de que la entonación castellana es diferente a la de las otras lenguas, y que por tanto pueden producirse muchos equívocos por el traslado de caracteres propios de la lengua materna al español.

### 3.4.2. Rasgos segmentales

Por lo que respecta a los rasgos segmentales, su importancia es difícil de poner en duda. Los sistemas fonológicos entre dos lenguas pueden variar ampliamente, y para lograr una comunicación verbal efectiva es necesario conocer y dominar los sonidos de la otra lengua, al menos los que sean necesarios para establecer significados. El español puede ser especialmente complicado según la semejanza que tenga con los sistemas fonológicos de las lenguas maternas de nuestros alumnos y la utilización de los recursos prosódicos, por lo que



el conocimiento de los sonidos del español y las dificultades que puedan tener son de nuestro mayor interés.

#### 3.4.2.1. Los sonidos vocálicos

Existen cinco fonemas vocálicos en español, a saber /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, que aparecen tanto en posición átona como en posición tónica. El sistema vocálico del castellano es, por tanto, bastante sencillo y simétrico, especialmente comparándolo con el de otras lenguas como el inglés o el francés. En general poseen un timbre muy claro y, debido al considerable grado de tensión con el que se pronuncian, no tiende a variar en gran medida el tiempo que dura su articulación.

Las vocales del castellano tienden a abrirse cuando van en sílaba trabada, y no lo hacen cuando se encuentran en una sílaba abierta, aunque la aparición de estas variantes no es sistemática, y en ocasiones un mismo hablante puede abrir las vocales en ciertas palabras y no en otras. Sea como fuere, la producción de variantes vocálicas abiertas es más probable en sílaba abierta que en sílaba cerrada, y esto es importante para el diseño de los ejercicios de corrección del timbre vocálico que se lleven a cabo en el aula.

De algunos fenómenos que se dan con los fonemas vocálicos de otras lenguas, como la retroflexión o la faringalización, al sistema castellano solo le afecta la nasalización como fenómeno puramente fonético ya que las vocales pronunciadas entre consonantes nasales o bien con una nasal en coda silábica tienen a la nasalización.

Con todo lo dicho, la pronunciación de las vocales del sistema español tiene algunas dificultades para los aprendientes, especialmente derivadas de la influencia negativa o la interferencia de los sistemas fonológicos de sus lenguas maternas. Los errores más recurrentes, inventariados por Gil Fernández (2007: 450), son los siguientes:

- a) Confusión y alteración de los timbres vocálicos. En aquellos casos en los que la diferente constitución de los inventarios fonológicos de la L1 y la L2 dificulta el proceso de aprendizaje de algunos elementos de esta última. Por ejemplo, el sistema del árabe, que solo cuenta con tres elementos vocálicos, tenderá a reducir los cinco del castellano a los tres que tiene esa lengua, causando en ocasiones problemas fonológicos que deben subsanarse para lograr una correcta comunicación, aunque en ocasión puede deberse a una diferente distribución de los fonemas en ambas lenguas,

o que el timbre de las vocales articuladas por el aprendiz no se mantenga invariable en toda su duración.

- b) Tendencia en algunos alumnos a realizar un *ataque duro* al inicio de cualquier vocal no precedida de cabeza consonántica. Suele producirse por hablantes que tienen como L1 algunas lenguas germánicas, y consiste en un golpe glotal u oclusiva glotal que se añade y antecede al inicio de la vibración de las cuerdas vocales. El resultado que suele producir es un habla poco natural y entrecortada, lo que no impide la comunicación, pero sí la dificulta.
- c) La nasalización excesiva de las vocales coarticuladas con consonantes nasales o el alargamiento exagerado de las vocales tónicas. Este fenómeno señala diferencias de detalle fonético que aunque no suponen un problema de comunicación sí producen una sensación muy grande de que el acento con el que se habla la lengua no es español. Por ejemplo, la gran cantidad de fonemas vocálicos nasalizados del portugués o el francés suele provocar que los aprendientes de esas nacionalidades hagan realizaciones muy nasalizadas.
- d) La pronunciación errónea de las secuencias vocálicas presentes a menudo en la cadena hablada. Esto refleja el lógico problema de la interpretación de las secuencias vocálicas para alumnos con un sistema fonético diferente.

#### 3.4.2.2. Los sonidos consonánticos

Según explica Gil Fernández (2007: 482) las consonantes se han descrito tradicionalmente en función de tres parámetros:

- a) Actividad fonatoria de la laringe: Con vibración de las cuerdas vocales o sin ella.
- b) Modo de articulación: Disposición de los órganos articulatorios durante la producción.
- c) Zona de articulación: Lugar del tracto oral en el que se ubica el obstáculo a la salida del aire.

Cada uno de estos parámetros, diferencian las consonantes en sordas y sonoras, oclusivas, fricativas, etc., y en labiales, dentales, alveolares, etc. Puesto que lo que además del carácter diferencial de los fonemas nos interesan en particular las realizaciones más normales de los sonidos del español presentamos a continuación el cuadro de consonantes en español, tomado por Ana M. Fernández Planas (2005: 155):

	Bila-bial		Labio-dental		Inter-dental		Dento-alveol.		Alveo-lar		Alveol.-palatal		Palatal		Velar		Uvular	
Ocl.	p	b			t		t	d							k	g		
Fric.			f		θ	θ̃	s	z	s	z					x		x	
Afric.											tʃ			ʃ				
Aprox.		β				ð							j		ɣ			
Nasal.		m		ɱ		ɲ		ɳ	n		ɲ				ŋ		N	
Later.						l		ɭ	l		ʎ							
Vibr. simp.									r									
Vibr. múlt.									r									

Gil Fernández (2007: 500) resalta que las principales dificultades con que suelen enfrentarse los aprendices de español a la hora de pronunciar las vocales se derivan fundamentalmente de dos factores:

- a) La interferencia del sistema consonántico de la L1, la cual hace al estudiante identificar elementos existentes en esta con elementos existentes en la L2 cuando no son equivalentes ni fonética ni fonológicamente, y que, asimismo, es la causa de muchos errores distribucionales o fonotácticos.
- b) La complejidad intrínseca de algunos sonidos o de algunos contrastes por completo nuevos para el estudiante.

Ya hemos hablado en el apartado 3.1.3 de fenómenos como la *subdiferenciación fónica* o la *superdiferenciación fónica*, relativos a las interferencias de los sistemas de la lengua materna del aprendiente, por lo que comentaremos brevemente el punto b) comenzando por decir que, gracias a que no hay interferencia entre los sistemas de ambas lenguas, es previsible que los aprendientes puedan llegar a realizar los sonidos convenientemente, sin intrusiones fonéticas. No obstante, como señala Gil Fernández (2007: 502), existen segmentos consonánticos peculiares que, por su propia naturaleza relativamente marcada, suelen acarrear problemas. En ocasiones el problema no es la complejidad de los elementos lo que provoca dificultades, sino la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema: mientras un 75% de las lenguas del mundo poseen algún tipo de consonante «r», solo un 18% oponen dos tipos de «r» en su inventario, como lo hace el castellano, con lo cual, la dificultad en este caso proviene más de la necesidad de diferenciar correctamente r/ r, y así ocurre con algunos otros contrastes fonéticos propios del español.

Para realizar una descripción ajustada de los elementos fonéticos del español especialmente interesantes a la hora de enseñar nuestra lengua a extranjeros convendría realizar un estudio contrastivo con los fonemas y realizaciones de la lengua nativa de los estudiantes, siempre y cuando no se trate de grupos homogéneos.

### 3.5. LA COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORALES A LA LUZ DE LA COMUNICACIÓN

Ya hemos visto como apartados *independientes* ambas destrezas relacionadas con la oralidad, por un lado, y algunas cuestiones relativas al concepto de comunicación por otro.

Antes de decir nada más, cabe comentar que la expresión y la comprensión orales son destrezas complementarias, y que en la mayoría de ocasiones se presentan juntas, sobre todo en la forma más espontánea del uso del lenguaje: la conversación. Antes ya comentábamos que la comprensión y la expresión orales no eran procesos que podían simplemente invertirse, pero hay que tener en cuenta que un aprendiente que pretenda producir enunciados ha tenido que recibir mucha información oral antes, del mismo modo que un niño necesita una exposición a la lengua antes de decir sus primeras palabras. Así, cuando vamos implementando nuestras habilidades de comprensión en la L2 también vamos, inconscientemente, mejorando nuestra competencia productiva con nuevos recursos y maneras de expresar correctamente lo necesario para intervenir las representaciones internas de nuestro (-s) interlocutor (-es).

Como reseñábamos en el apartado 3.1.4., el objetivo fundamental de la comunicación es crear unas representaciones internas en la mente de nuestro interlocutor, y por tanto, el destinatario debe ser capaz no solo de captar el mensaje lingüístico, fragmentarlo en unidades más pequeñas y detectar el sentido general de la expresión, sino que también ha de realizar la inferencia oportuna, poniendo en juego factores puramente pragmáticos que también están presentes a la hora de producir un enunciado. Si nuestro interlocutor entiende el mensaje que estamos codificando para él, la comunicación habrá sido un éxito, y lo mismo si nosotros entendemos correctamente lo que se nos dice, pero, ¿cómo *entendemos* un mensaje? ¿podemos descomponer la noción de *entender* en elementos más pequeños para que nos facilite la labor de enseñanza de esas claves a nuestros alumnos? Si avanzamos en este camino podremos también, a buen seguro, implementar las maneras en que los alumnos comprenden cómo deben *hacerse entender* correctamente.

Pensemos por un momento la manera en que las personas nativas se comunican en su lengua materna: muchas veces ni siquiera es necesario para el destinatario escuchar todo el mensaje que el emisor está produciendo, ya que gracias a la redundancia del lenguaje, el contexto y otros factores que ya hemos comentado, es capaz de abstraerse y dejar de escuchar o de responder cortando la emisión de su interlocutor porque simplemente ya sabe lo que este va a decir a continuación. El problema aquí quizá sea delimitar en qué momento un aprendiente de ELE está preparado para responder de manera similar en una conversación, delimitar en qué momento hemos comprendido un mensaje e implementar los modos en que ayudamos a nuestros alumnos a comprender esas emisiones pronto y correctamente, sin que sus interlocutores nativos tengan que insistir más o hablar de modos poco naturales para hacerse entender mejor ante un oído poco comprensivo.

Evidentemente, exponer a los alumnos factores relacionados con la fonética como los que hemos explicado en el apartado anterior: entonación, acento, etc., pueden constituir la base para que los alumnos entiendan algunos elementos paralingüísticos que resultan importantes a la hora de inferir un mensaje, junto con las lecciones generales sobre gramática, morfosintaxis, etc., pero si queremos una mayor naturalidad en sus interacciones orales debemos pensar en modos específicamente concebidos para esta tarea, tanto en la comprensión como en la codificación de nuevos mensajes. La profesora Cabello (citado en Domínguez González, 2002: 35) propone algunas actividades interesantes, como por ejemplo incidir en las expresiones que utilizan los hablantes nativos tanto para incurrir en redundancias mientras hablan como para reaccionar ante una palabra desconocida. Esto entronca directamente con lo que decíamos en el apartado 3.1.4.1 acerca de que el dominio del código no garantiza el éxito comunicativo a propósito de las confusiones con algunos ítems léxicos como «banco» o «pendiente». Si mostramos a los alumnos cómo pueden buscar en el contexto recursos para comprender lo que los emisores quieren expresar pese a no entender ciertas palabras, oraciones o incluso fragmentos enteros de textos aludiendo a la redundancia de las emisiones —no perdamos de vista que comunicar es influir sobre representaciones internas, y que estas no están ligadas a expresiones particulares—, o simplemente permitiendo que tengan una reacción más natural ante el no entendimiento parcial que el estrés y la ansiedad, podrá implementarse la naturalidad en la conversación. Esto tiene su clara extensión en la producción, ya que este tipo de elementos son parte de las emisiones lingüísticas, y por tanto harán una emisión trufada de elementos redundantes y alusiones contextuales mucho más natural.

Como sugiere Domínguez González, una forma de enfocar este aprendizaje particular consiste en enseñar a los alumnos a escuchar con una intención determinada. Para ello, distingue entre la escucha extensiva e intensiva (2002: 36):

- La escucha extensiva sirve para practicar y consolidar en un nuevo contexto material lingüístico ya conocido, para intentar aprender palabras y expresiones nuevas partiendo de las ya conocidas, para seguir el hilo de la narración, etc.
- En la escucha intensiva, para que el aprendiz de una L2 pueda identificar sonidos, combinaciones de sonidos, patrones de entonación, fenómenos derivados de la unión de palabras en la cadena hablada (asimilación, hiatos, sinalefas, etc.), así como otros relacionados con aspectos léxicos o gramaticales.

Damos por hecho, pues, que los alumnos tienen una competencia gramatical, sintáctica, etc., adquirida previamente, y ahora lo que nos interesa es encontrar los puntos concretos del habla del emisor nativo en los que la redundancia se haga más evidente, como por ejemplo las oraciones que suelen venir después de expresiones como «¿entiendes?», «o sea...» o «ya ves...», y hacer ver que probablemente tras tales expresiones se resume el contenido básico de la emisión. Además, por ser tan recurrentes, su utilización puede ser de utilidad para los aprendientes, que encontrarán formas de aunar en una emisión varios factores que, juntos, pueden no ser fáciles de desarrollar en una L2; me refiero al mantenimiento de la coherencia global del texto identificando un núcleo y la redundancia o el relleno que acostumbran a estar presentes en conversaciones espontáneas. Así, si un aprendiente habla sobre un tema y se ve «forzado» por la búsqueda de naturalidad a introducir partes de relleno en el texto, encontrará en estas expresiones asideros pragmáticos con los que reconducir la emisión, que a la vez ayudarán a introducir elementos como expresiones emotivas que colaboren en la inferencia del mensaje por parte del destinatario.

Esto que acabamos de decir no es más que una incidencia en lo que el MCER ya prevé cuando habla de las estrategias de comunicación, que define como

un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (MCER, 2002: 59)

En este sentido, las paráfrasis, las peticiones de ayuda y confirmación al interlocutor («¿está bien?», «¿se dice así?») son estrategias de comunicación reseñadas en el MCER, y deben ser tenidas en cuenta para nuestros propósitos no solo como estrategias de aprendizaje, sino

también como elementos *naturalizadores* del discurso, trabajando por su integración en las producciones de los alumnos y su uso normalizado y pragmáticamente adecuado.

Con respecto a la aplicación del concepto de comunicación con el que trabajamos a las emisiones de los alumnos, hemos de complementar lo dicho previamente (en el apartado 3.2.) de que cada lengua organiza la realidad a su manera con la necesidad comunicativa de operar con las representaciones internas para lograr una comunicación exitosa. Si, como decíamos, el inglés solo tiene una palabra para representar los dos términos españoles «rincón» y «esquina», o si el ruso no distingue entre «pie» y «pantorrilla» en la palabra que define la totalidad de la pierna («noga»), los alumnos deben tener la pericia suficiente para comunicar lo que desean en una lengua que organiza la realidad de manera diferente. En este sentido, Domínguez González (2002: 48) apunta:

El aprendiz de ELE que quiera comprender lo que escucha tendrá que conocer [las características de la gramática del español] y, sobre todo, saber que el verbo es un elemento clave no sólo para reconocer el sujeto, sino también para expresar temporalidad, aspecto, modalidad, oblicuidad (*me apetece, me duele la cabeza, etc.*) pues, como señala A. García López «cualquier hispanohablante se da cuenta de que *hay carta de Luis* supone un distanciamiento mucho mayor que  *tienes carta de Luis* y no digamos que *Luis te ha mandado una carta*».

A modo de síntesis, cabe decir que, gracias a su naturaleza, la interacción oral permite a un aprendiente expresar una importante cantidad de cosas con unos recursos lingüísticos relativamente limitados, pese a todos los retos que aquí han ido saliendo al alimón con la exposición teórica. Lo que puede expresarse con parámetros paralingüísticos, contextuales, etc., colabora en que el peso puramente lingüístico, quizá más áspero de aprender, no sea tan difícil de soportar y que se logren emisiones más creativas y expresivas sin necesidad de enfatizar más y más los aspectos gramaticales. Del mismo modo, una aproximación oblicua a la comprensión oral, basada en todo lo que ha ido saliendo hasta el momento, sea más adecuada a lo que el emisor pretende expresar que una que bascule más hacia el lado de la comprensión basada en los sectores más formales del aprendizaje de la lengua. Lo que puede decirse sin excesivo temor a equivocarse es que estos métodos ayudarán al aprendiente a encontrar nuevos asideros para la producción y la comprensión, y quizá gracias a ello pierdan parte del estrés y la ansiedad que provoca casi indefectiblemente el comunicarse en una lengua que no es la propia.

El reto estará, pues, en la habilidad para programar actividades basadas en la teoría antes expuesta, y a ello dedicaremos nuestros esfuerzos en el siguiente apartado.

#### **4. DISEÑO DE MATERIALES**

Tras nuestro estudio teórico, nos disponemos ahora a presentar los principales aspectos que hemos ido recopilando en forma de actividades útiles que permitan a los alumnos trabajar la interacción oral de manera sencilla y lo más entretenida posible.

Comenzaremos trabajando los rasgos suprasegmentales, ya que consideramos que son los que aportan lo que podríamos llamar «el sonido de la lengua», por lo que acostumbrarse a escuchar y reproducir la melodía del castellano del que hablamos ya desde niveles básicos ayudará a ir implementando los nuevos conocimientos que se adquieran sobre la estructura sonora de la lengua y ahorrará mucho trabajo posterior de corrección de vicios y nos ayudará a evitar que plasmen en el castellano la prosodia de sus lenguas nativas.

Debido a la naturaleza internacional del castellano, no podemos trabajar todas sus variedades, por lo que los profesores que impartan una variedad alejada de la estándar deberán adaptar las actividades propuestas en caso de ser necesario, pese a que no creemos que vayan a generar demasiados problemas al respecto debido al carácter general de las mismas.

Por otro lado, se ha cuidado también a la hora de diseñar las actividades la sencillez y la facilidad para su realización: ninguna de ellas necesita más que papel, bolígrafo o fichas de cartón para su realización. Consideramos que proponer actividades logísticamente complicadas las haría poco realizables. También atendemos al componente lúdico como parte fundamental del diseño de materiales, especialmente en el trabajo oral, donde el bloqueo y la monitorización excesiva pueden ser problemas recurrentes si los alumnos se encuentran bajo presión.

Como hemos explicitado previamente, consideramos que la oralidad debe trabajarse desde los primeros momentos de acercamiento a la lengua, por ello nuestras actividades están diseñadas para ser puestas en práctica desde los niveles iniciales hasta el B2 (lo que no obsta para que la mayoría puedan adaptarse a los niveles más avanzados). En algunas actividades se explicitarán algunos aspectos particulares para su aplicación en diferentes niveles. Cabe reseñar también que no necesitamos un grupo homogéneo para llevar a cabo las actividades, algunas de las cuales están diseñadas para poder estimar los aspectos que precisan de más trabajo en grupos fuertemente heterogéneos.



Por último, todas las actividades aquí expuestas son originales en su mayor parte; si bien algunas son inspiradas en actividades clásicas, han sido implementadas en mayor o menor medida con aspectos nuevos que incluyan un trabajo más global de los aspectos que buscamos en el siguiente trabajo.

#### 4.1. PROSODIA

Durante todo el presente trabajo hemos tratado de aunar los factores fonéticos, de obvia importancia para la comunicación oral, y los pragmáticos, que constituyen el otro gran aspecto de interés para el correcto desarrollo en la interacción oral que buscamos para los aprendientes. El punto de unión de ambos aspectos es la prosodia, que puede definirse como

el conjunto de todas las variaciones en la frecuencia fundamental, la duración, la intensidad (y a veces también el timbre) de los sonidos de un enunciado, siempre que no sean previsibles a partir del conocimiento de los fonemas y de sus contextos. La combinación de estos distintos parámetros acústicos da lugar a fenómenos como el acento, la entonación, el ritmo o el tempo. (Gil Fernández, 2012: 94)

Es decir, que todos los rasgos articulatorios y acústicos que no se encuentren determinados por los elementos segmentales se enmarcan dentro de la prosodia, que además, como puede verse por la definición ofrecida, incluye varios aspectos que iremos teniendo en cuenta por separado, pero todos bajo el enfoque de las nociones pragmáticas expuestas en el apartado 3.1.4.

##### 4.1.1. El acento y la sílaba

Aunque más arriba han sido tratados en apartados diferentes, el acento y la sílaba guardan una estrecha relación que hace que no se pueda hablar del acento sin hacer referencia a la sílaba, y que muchos de los fenómenos que afectan a la sílaba tengan que ver con el acento (Gil Fernández, 2012: 73).

El problema fundamental con el que nos encontramos al hablar del acento es que lo más probable es que el aprendiente transfiera al español el modo particular en el que su lengua natal se acentúa. Como habíamos dicho en el apartado 3.4.1.1., el español es una lengua de acento libre, por lo que el acento puede recaer en diversos lugares de la palabra (aunque estos lugares están limitados a la antepenúltima, penúltima y última sílaba, excepto las formas verbales seguidas de pronombres átonos: *mándamelo*; y tampoco hay palabras esdrújulas en

las que la penúltima sílaba acabe en consonante o contenga un diptongo, ni en las que la última sea un diptongo). (Gil Fernández, 2012: 80).

El estudio de la sílaba es necesario ya que sin él no podríamos trabajar la acentuación, por lo que debemos diseñar actividades que ayuden a los aprendientes a comprender el sistema silábico español —en especial lo que se refiere a diptongos, hiatos, sinalefas, etc.— para que puedan acentuar correctamente las palabras, no solo para que su forma de hablar no suene afectada, sino también porque el acento en muchos casos sirve para diferenciar palabras, con lo que una acentuación errónea puede llevar a confusiones en la comunicación.

Una vez se haya explicado lo fundamental sobre la sílaba y el acento —expuesto en 3.4.1.1. y 3.4.1.2., procedemos a presentar unas actividades que integren en lo posible la comprensión y la realización en distintos momentos para sacarle al material el máximo rendimiento posible.

#### 4.1.1.1. Actividad de silabeo y acentuación. Poemas

Para esta actividad utilizaremos dos poemas extraídos de la página web *Garabato* (<http://pacomova.eresmas.net>), dedicada a la recopilación de cuentos y poesías infantiles para ser usados por profesores con fines didácticos. Los poemas nos servirán tanto para desarrollar una sensibilización del tipo de sílaba predominante en español y de su ejecución, así como para la determinación y la diferenciación acentual. Adicionalmente, también servirán para trabajar las pausas y el ritmo, ya que los poemas son especialmente indicados para trabajar estos aspectos.

Utilizaremos un poema u otro dependiendo del nivel en el que nos encontremos, el de título *Ero, ero, ero* está más indicado para niveles iniciales y *La noche y el día* para el nivel B1. Los poemas son los siguientes:

#### ***ERO, ERO, ERO***

HACE MIS ZAPATOS EL ZAPATERO.

ARREGLA LOS GRIFOS EL FONTANERO.

POR LOS MARES AZULES VA EL MARINERO.

ESTE PAN LO FABRICA EL PANADERO.

EL RELOJ ME LO ARREGLA EL RELOJERO.

EL CABELLO ME LO CORTA EL PELUQUERO.

Y CUIDA DE LAS FLORES EL JARDINERO.

ERO...ERO...ERO...

A ESTAS PERSONAS QUE TANTO TRABAJAN

SON A LAS QUE YO QUIERO.

***LA NOCHE Y EL DÍA***

CUANDO ES DE DÍA,

BRILLA MUCHO EL SOL

TODO LO ALUMBRA

Y NOS DA CALOR.

LUEGO, POCO A POCO,

SE VA ESCONDIENDO

Y CUANDO ES MUY TARDE,

SE QUEDA DURMIENDO.

EN LA CÁSCARA DEL MUNDO

EL EJÉRCITO DE ESTRELLAS

NAVEGA RÁPIDO Y SIN RUMBO

MOSTRÁNDOSE MUY BELLAS.

ENTONCES LA LUNA

CUMPLE SU DESEO,

LLAMA A LAS ESTRELLAS

Y SE VAN DE PASEO.

- a) Para la primera parte de nuestra actividad, el profesor repartirá una copia del poema a todos los alumnos y les pedirá que cojan un lápiz o un bolígrafo. Antes de realizar ninguna lectura, se les dejará un momento para que lean el poema para sí mismos y después, en base a la explicación previa de la sílaba y el acento que han recibido, marquen las sílabas tónicas en todo el poema. Se les puede pedir también que clasifiquen las palabras en agudas, llanas y esdrújulas, especialmente si se utiliza el

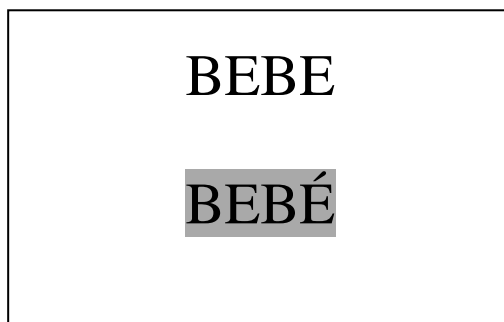
segundo poema, que posee más variedad acentual. Esta primera lectura también servirá para que los alumnos pregunten lo que no comprendan a nivel léxico, y con ello ya puedan fijarse únicamente en lo que escuchan cuando pasemos al siguiente punto.

- b) Una vez completada la primera actividad, el profesor podrá pedir a los alumnos que le entreguen la actividad o que lo expongan en voz alta, pero quizá sería mejor que ellos mismos fuesen corrigiéndose con una lectura enfatizada por parte del profesor. La lectura tendrá que tener un ritmo lento y deberá cuidar la realización destacada de las sílabas tónicas y de las sinalefas, así como de los diptongos, donde los haya. Como hay un fuerte predominio de palabras llanas, los alumnos tendrán la oportunidad de ver en la práctica que, independientemente del número de sílabas, la tendencia predominante son las palabras que se acentúan en penúltima sílaba.
- c) Completada la fase de escucha, se les pedirá a los alumnos que busquen palabras alternativas a las de los finales de verso. Con cuatro o cinco serán suficientes para nuestros propósitos. A los niveles iniciales pueden dárseles una lista con posibles candidatos, cuidando que, aunque las palabras rimen, tengan un número de sílabas diferente. Por ejemplo, *luna, espuma*. Posteriormente, se pedirá a los alumnos que lean ambos versos: el original y el que ha sido modificado. En seguida se darán cuenta de que si cambian el número de sílabas —o si no ejecutan algún diptongo o sinalefa— el ritmo del poema se rompe y sueña extraño. De este modo comprenderán que el esquema silábico español, los diptongos y demás fenómenos tienen importancia para el ritmo y las pausas, y que es preciso atender a este aspecto para poder tener una correcta ejecución del castellano.
- d) Como actividad de refuerzo, los alumnos irán leyendo el poema a un ritmo más natural y no tan lento para ver si las frases encajan en lo que ellos observan que es el «sonido del español» que su profesor tiene al hablarles, y para que vayan ejecutándolo ellos mismos controladamente. Si el nivel de la clase es bueno y el progreso de la actividad ha sido rápido y satisfactorio, se les puede pedir que diseñen un pequeño poema de cuatro versos y que lo lean como actividad de producción libre, teniendo en cuenta todo lo aprendido hasta el momento.

#### 4.1.1.2. Valor distintivo de los acentos. El juego de los pares de palabras.

Este juego que proponemos enfatiza el valor distintivo de los acentos y la importancia de una ejecución correcta para poder entenderse en determinadas situaciones. Esta actividad puede realizarse con cualquier nivel.

El material que necesitamos es una serie de tarjetas de cartón con palabras que cambian de significado con tilde y sin ella —también sirven palabras que no sean exactamente iguales pero que suenen igual excepto por la acentuación, como *ahí/hay*—. Se necesitarán dos tarjetas de por cada par con ambas palabras escritas en cada una, pero solo una de las dos resaltada (basta que esté subrayada o marcada con un rotulador). Una vez se tengan todos estos materiales, se partirá la clase en dos grupos y se les pedirá que ellos mismos escriban sus nombres en una hoja que después entregarán al profesor.



Ejemplo de tarjeta

Una vez los grupos estén hechos, se le dará a cada uno un montón de tarjetas barajadas y se pondrán boca abajo. Por turnos, el profesor irá llamando a un representante de ambos grupos siguiendo la lista, y este representante se acercará a la mesa del otro grupo y cogerá una tarjeta y tratará, únicamente por medio de la acentuación oportuna al leerla, que su grupo entienda de qué palabra se trate y cree varias frases con ella de las que al menos 3 sean correctas. Si el grupo fracasa en el intento de crear 3 oraciones correctas, el turno pasa al otro grupo, que con la misma palabra interpretada por su portavoz de turno deberá intentarlo. Las frases deben ser escritas en un folio que el profesor comprobará. Si ninguno de los dos grupos acierta, se pasa a otra palabra comenzando un turno ordinario y se entrega la tarjeta al profesor.

El equipo que tiene éxito en la composición los enunciados se lleva la tarjeta. Gana el que más tarjetas acumule al final del juego. Cuando haya acabado, el profesor podrá recopilar todos los ejemplos acertados y elaborar una lista de ejemplos aplicables a los pares mínimos,

que entregará ordenada a sus alumnos para que tengan una referencia por escrito que puedan utilizar. En los casos en que ningún grupo haya superado la prueba, los ejemplos serán proporcionados por el profesor y añadidos a ese inventario.

Algunos ejemplos para utilizar son sólo/ solo; hábito/ habito/ habitó; aún/ aun; plato/ plató; termino, terminó, término; canto, cantó; bailo, bailó.

#### 4.1.2. La entonación

En el apartado 3.4.1.3. ya habíamos reseñado la importancia de la entonación para la interacción oral y los principales rasgos entonativos del castellano. Sin entrar en demasiado detalle, existen aspectos entonativos que no son demasiado difíciles de reconocer con una escucha intensiva y que resultan muy expresivos. En concreto nos referimos a los cambios tonales que se dan en una conversación cuando se intercambian preguntas y respuestas, o las entonaciones con significados afectivos, por ejemplo. A continuación propondremos algunas actividades conducentes a una familiarización con los cambios entonativos y a la práctica de los mismos.

##### 4.1.2.1. Patrones entonativos. Significados gramaticales.

La entonación ayuda a interpretar la relación entre los grupos sintácticos, ya que cuando un grupo entonativo termina de manera ascendente, «marca una cierta independencia sintáctica con respecto a lo que sigue, de modo que eso que sigue no modifica únicamente a la última palabra del grupo que acaba de terminar, sino a una palabra anterior, quizá el número del grupo o todo el grupo» (Gil Fernández, 2012: 97). Aunque, con todo, la entonación no puede desdecir lo explicitado con la gramática, como vemos tiene una importancia capital a la hora de categorizar gramaticalmente algunos enunciados y de contribuir a diferenciar la información dada de la información nueva. Ya hemos glosado los principales significados de los patrones entonativos del español (al menos de la variedad estándar peninsular) en el apartado 3.4.1.3., por lo que ahora nos centraremos en los más elementales con los cuales tiene que familiarizarse un aprendiente para poder interactuar oralmente con un hispanohablante.

Para un primer acercamiento con las variaciones de entonación proponemos una actividad consistente en la lectura por parte del profesor (también valdría con una grabación previa) de una conversación sencilla. Tanto el léxico utilizado como las expresiones son muy sencillos,

por lo que los aprendientes podrán entender el contenido con facilidad (aunque no es totalmente necesario que lo hagan, ya que han de fijarse especialmente en la entonación y el tempo de las locuciones). Los materiales que necesitamos son una transcripción de la conversación para cada alumno y que estos tengan un lápiz o un bolígrafo. El profesor irá leyendo la conversación enfatizando los patrones entonativos para que los alumnos vayan apuntándolos en sus papeles, al final de cada enunciado. Si la entonación es descendente escribirán ↓, si es ascendente ↑, y si es suspensiva →. La conversación que propongo es la siguiente:

- ¿Te vas?
- Sí
- ¿Por qué?
- Porque es tarde
- ¿Cómo que es tarde?
- Como te lo cuento
- ¿Ya son las 9?
- Ya ves...
- ¡Imposible!
- Si me retraso más, no llego.
- ¡Demasiada prisa tienes tú!
- ¿Tú crees?
- ¡Hombre!
- ¿Te importa?
- Bueno no, pero... ¿tanto tienes que hacer?
- ¡Verás! Tengo que barrer, fregar, estudiar, regar las plantas y dormir. ¿Alguna pregunta más?
- No... ¡vete ya!
- Pues hasta luego.

La conversación ha de ser leída varias veces por el profesor, indicando que cada vez que lo haga cometerá variaciones intencionadas en los estados de ánimo de los que hablan; por ejemplo, en una lectura puede mostrar que ambos personajes están irritados, en otra que están disgustados, etc. El ejercicio puede ser enfocado también por niveles; por ejemplo haciendo que los alumnos de niveles inferiores distingan solamente los aspectos lingüísticos — aserción, pregunta, exclamación, etc. —, dejando los aspectos paralingüísticos —estado de ánimo— para los niveles intermedios. La misión de los alumnos será indicar los cambios entonativos relacionados con aspectos lingüísticos y, en su caso, con los estados de ánimo que perciben en cada lectura para luego entregárselos al profesor, que tendrá oportunidad de

ver el grado de similitud que la entonación española tiene con la de sus lenguas de origen, y así modular el énfasis en unos u otros aspectos dependiendo de las necesidades contextuales.

#### 4.1.2.2. Cambios entonativos reflejados en la puntuación.

Nuestra siguiente actividad se propone dar un paso más en la comprensión de cómo las diferencias entonativas repercuten en el entendimiento de un mismo enunciado, y ya no solo expresando estados de ánimo, sino directamente modificando el significado de la conversación y cambiando completamente sus patrones de puntuación en una transcripción. La pausa también es un elemento importante para la realización de esta actividad, ya que aporta expresividad y colabora en el significado general de los enunciados. Se propone un enunciado como el siguiente (en el ejemplo, expuesto sin puntuación alguna):

*Como que no vas a venir porque no*

- a) El profesor leerá entonces el enunciado de las maneras expuestas a continuación despacio para que los alumnos puedan advertir los matices. Los alumnos entonces deberán colocar en su cuaderno los signos de puntuación de lo que oyen y tratar de establecer los patrones entonativos.
  - i. ¿Cómo?¿que no vas a venir? ¿por qué no?
  - ii. ¿Cómo que no vas a venir? ¿por qué no?
  - iii. ¡Como que no vas a venir! ¡porque no!
  - iv. ¿Cómo? ¿que no? ¡vas a venir! ¿por qué no?
  - v. ¿Cómo? ¿qué? ¿no vas a venir? ¿por qué? ¡no!
  - vi. Como... que no vas a venir... porque no.
  
- b) Una vez realizada esta primera parte de la actividad, se le pedirá a los alumnos que inserten i., iii y vi en una conversación en medio de otras dos intervenciones de un interlocutor que deben inventar ellos. Después, expondrán al grupo los enunciados que han inventado para la conversación omitiendo las oraciones que les hemos dado para que el resto de la clase adivine cuál de los tres enunciados es el que encaja en la conversación.



#### 4.1.2.3. Entonación libre. Trabajo con viñetas.

Proponemos una actividad que los alumnos pueden desarrollar en pequeños grupos o individualmente, según el material concreto que se escoja. Lo que se busca es trabajar lo aprendido previamente sobre la entonación y los estados de ánimo de una manera en que los alumnos sean capaces de poner a prueba lo que saben sin una percepción controlada previa, sino haciendo una producción libre sobre unas imágenes muy expresivas del ilustrador danés Helruf Bidstrup que pueden encontrarse gratis en internet en algunos blog como *Ilustración, el reino* (<http://freeliketheair.blogspot.com.es/2009/12/herluf-bidstrup.html>) o de manera más completa en una página de Facebook del autor (<https://www.facebook.com/pages/Herluf-Bidstrup/325566567527387>).

Los materiales que precisamos, por tanto, son una serie de copias de las ilustraciones que queremos utilizar como las del ejemplo:



La idea es que cada alumno se lleve a su casa una ilustración e invente diálogos o monólogos cortos (dependiendo de las características de cada ilustración) y los prepare para luego escenificarlos en clase. Las viñetas de Bidstrup son ricas en matices emocionales, con lo que

los alumnos tendrán la oportunidad de practicar un buen montón de patrones entonativos con matices lingüísticos —interrogación, aserción, cambio de turno de palabra...— y otros paralingüísticos, emocionales —sorpresa, enfado, alegría...—.

#### 4.2. ELEMENTOS SEGMENTALES

La correcta pronunciación, especialmente la de los sonidos consonánticos, es un asunto muy amplio como para que el espacio del que disponemos en el presente trabajo alcance para insistir en todas y cada una de sus dificultades. Muchos de los errores de realización de los elementos segmentales que producen los alumnos son de importancia fonética, no fonológica, y por tanto no constituyen un problema grave para la comunicación, aunque sí pueden dificultar la comprensión. En el apartado 3.4.2. hemos glosado los principales problemas con los que los aprendientes pueden encontrarse, y a continuación presentaremos dos ejercicios de corte general que ayudarán al docente por una parte a identificar los problemas más recurrentes entre sus alumnos —lo cual es importante por el escaso tiempo del que suele disponerse en los programas docentes— y trabajar algunos aspectos sin ambicionar cubrir todo el espectro de elementos que necesitaríamos trabajar para un tratamiento comprensivo de la materia. En cualquier caso, hemos de tener en cuenta que en cualquier uso de la lengua, con la finalidad que sea, se puede trabajar la pronunciación.

##### 4.2.1. Identificación de errores. El teléfono roto.

La siguiente actividad que proponemos es un juego destinado a todos los niveles con los que trabajemos en los primeros momentos de trabajo de la pronunciación, puesto que uno de sus objetivos principales es detectar las dificultades principales de nuestros alumnos tanto con la realización de las vocales como de las consonantes. La propuesta es especialmente útil cuando tenemos un grupo muy heterogéneo donde las dificultades específicas no puedan ser fácilmente previstas, y puede aplicarse a los sonidos vocálicos y consonánticos indiferentemente cambiando el contenido de los mensajes que se utilicen.

El juego que se propone es similar al clásico «teléfono roto», y los materiales que necesitaremos serán una lista de palabras que contengan las vocales o consonantes que queramos trabajar (por ejemplo, palabras con [e] / [i] o con [p] / [b]) y una hoja de papel y un bolígrafo para cada uno de los alumnos. Habrá que formar una cadena circular con los alumnos de tal manera que cada uno se ponga al lado de un compañero (preferiblemente de

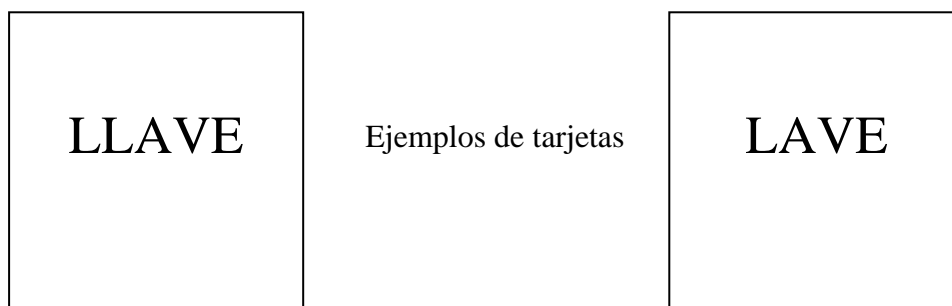
pie formando un perímetro alrededor de los pupitres). El profesor deberá anunciar que va a decir una palabra que contenga o bien un sonido u otro —no es necesario anunciar nada si no se considera oportuno—, y posteriormente elegir una palabra concreta con uno de los sonidos y decírsela al oído al primer alumno, que debe escribirla en su papel. Ahora el alumno a quien se le ha transmitido la palabra elegirá otra con ese mismo sonido y se la comunicará al de al lado, que apuntará la palabra y hará lo mismo. Al final de la cadena, el profesor recibirá una palabra que deberá contener el mismo sonido que él eligió al principio. Si no es así, algún elemento en la cadena ha fallado, y por tanto se revisan los papeles para ver dónde ha comenzado la confusión. También puede ocurrir que algún alumno se confunda y más adelante otro vuelva a repetir el sonido inicial por confusión, en cuyo caso el profesor deberá rastrear dónde se encuentran los cambios indebidos y pedir a esos alumnos que repitan la palabra ejecutada por el profesor.

Si el error fuese muy recurrente, debería ser tomado en cuenta por el profesor para tratarlo más exhaustivamente, en especial si crea algún problema de comunicación.

#### 4.2.2. Trabajo con pares mínimos. La historia incompleta.

El trabajo con pares mínimos es un recurso muy recurrente en el trabajo de la pronunciación. En nuestro caso esos ejercicios con pares mínimos pueden también ser aplicados tanto para el trabajo de los sonidos vocálicos como de los consonánticos, y en diferentes niveles establecidos según la complejidad que queramos darle al juego. La actividad que proponemos servirá, además de para trabajar la pronunciación, para reforzar el léxico y algunas estructuras gramaticales básicas, como realizar peticiones, que ya están previstas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes desde el nivel A2.

Los materiales que necesitamos serán una lista de pares mínimos de sonidos vocálicos, consonánticos, o de ambos; algunas tarjetas con las palabras de los pares mínimos (una palabra por tarjeta, como en el ejemplo), varios folios y bolígrafos.



Necesitamos partir la clase en dos grupos. El profesor construirá una pequeña historia utilizando palabras con sonidos similares a otras del tipo *casa/ caza*, omitiendo esas palabras pero haciéndolas fácilmente deducibles por el contexto. Sería una buena idea plantear esta actividad después de haber realizado la que propusimos anteriormente (4.2.1.) para aprovecharla al máximo utilizando sonidos que sean especialmente problemáticos para los alumnos. La idea es darle al grupo opuesto las tarjetas con las palabras y dejar que los alumnos que necesitan completar la historia soliciten oralmente a sus compañeros la tarjeta que necesitan pronunciando la palabra. El profesor deberá estar atento para ver, en el caso de que haya alguna equivocación, quién se equivoca, si un grupo al pronunciar o el otro al comprender erróneamente.

Finalmente ganará el grupo que consiga completar su historia correctamente, o que tenga menos fallos. El profesor deberá penalizar con un fallo adicional cada vez que el grupo dé una tarjeta errónea al otro por culpa de entender mal una petición bien realizada. Deberá también tomar nota de estos fallos para poder justificarlos *a posteriori* e invitar a los que no acertaron a trabajar más los sonidos que fallaron en reconocer o en pronunciar correctamente.

Ejemplos de pares mínimos: *cene/cine*; *checo/chico*; *sumo/ zumo/ fumo*; *café/ cacé*; *coso/ poso*; etc.

#### 4.3. ALGUNOS RECURSOS GENERALES PARA LA INTERACCIÓN ORAL

En el apartado 3.5. habíamos hablado sobre la necesidad de que lo que enseñemos a los alumnos debe ayudarles no sólo a mejorar sus competencias orales, sino también a encontrar métodos que les ayuden a que sus discursos *suenen* como los de los nativos, más allá de tener una entonación y un acento correctos. Estos recursos, como decíamos, son también usados muy frecuentemente por los hablantes nativos (pausas para pensar, circunloquios, relleno, etc.), y hacen que la conversación sea mucho más comprensible y natural para el destinatario a la vez que da tiempo al emisor a estructurar sus enunciados correctamente de acuerdo a lo que quiere expresar.

Estos ejercicios, necesariamente, no serán conducentes a un dominio de los marcadores discursivos, colocaciones, pausas, etc., que usan los hablantes nativos, ya que el uso correcto de todos estos recursos constituyen uno de los puntos más complicados de dominar por parte de los aprendientes de cualquier L2, y en ningún caso esto se consigue antes de los niveles más avanzados. Sin embargo, sí podemos ayudarles a que se familiaricen con algunos de

ellos y afinen su comprensión por medio de una escucha intensiva conducente a detectar los recursos conversacionales que tan a menudo se usan en las interacciones habituales.

#### 4.2.1. Percepción oral. ¿Cómo hablan los nativos?

La primera actividad que se propone constituye una toma de contacto controlada consistente en exponer a los alumnos una serie de entrevistas hechas en la calle por una cadena autonómica de Castilla y León donde la gente opina sobre varios temas de dominio público y donde abundan los recursos que intentamos enfatizar. El video en concreto es de un programa de la televisión de Castilla y León llamado *Silencio, se lee* en el que se pregunta a los viandantes sobre sus gustos y hábitos literarios, y se puede encontrar en YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=ORYCA4KWcGc>). Si se considera que algunos factores alteran la forma habitual de hablar de los encuestados —como por ejemplo, que estén nerviosos al salir en televisión, aunque no creemos que se aprecie demasiado tal cosa— puede buscarse una grabación similar, o bien preparar una grabación entre nativos conversando con normalidad. Lo mejor es que en esas conversaciones salgan expresiones como «¿En serio?», «¡No me digas!», «¿De verdad?» y otras de uso común. Conviene dar una copia de la transcripción de lo que van a oír para que puedan concentrarse en lo que se busca, ya que lo importante aquí no es que los aprendientes capten todo el mensaje, sino que se den cuenta de los recursos que se usan para dilatar la conversación mientras se piensa, o para no evidenciar la vergüenza o el desconocimiento. El nivel conveniente para esta actividad es B1, ya que antes es muy probable que los alumnos no entendiesen lo que las personas del video dicen. Podría hacerse para todos los niveles en caso de que la grabación fuese realizada controladamente por el profesor y algún colaborador.

El recurso del video con banda sonora es útil también para constatar en habla espontánea las elisiones del tipo «eso (e)stá», para comprobar las sinalefas, los cambios entonativos, etc. Como habíamos adelantado antes, la cuestión no es tanto enseñar formalmente a los alumnos a usar estos recursos (cosa que resulta difícil y que requeriría un estudio amplio de los marcadores del discurso, que no es nuestro objetivo en este momento), sino hacer que les suenen más naturales y se acostumbren a ellos, a oírlos y entender bien el valor que aportan al enunciado. Su uso adecuado vendrá solo con el tiempo y el perfeccionamiento del idioma.

#### 4.2.2. Comprensión del mensaje. El mensaje y lo que sobra.

Esta actividad constituye un intento más en nuestra intención de que los alumnos entren en contacto con la lengua tal y como se habla en las calles para que la conversación con hablantes nativos no sea tan complicada como lo es muchas veces. Para ello se propone una actividad de comprensión basada en una transcripción más o menos fiel de cómo pueden desarrollarse conversaciones o monólogos en el día a día y según la situación. La idea del ejercicio es que los aprendientes vean cómo los hablantes que tienen el español como su L1 utilizan recursos como la pausa, los circunloquios, etc., para expresar de manera no directa algunas ideas, y cómo estos recursos cambian según las circunstancias de emisión, con quién se hable, etc., más allá de los clásicos registros formal e informal que solo cubren una parcela muy restringida de una amplia variedad de contextos y formas de emplear elementos paralingüísticos.

La actividad se divide en dos partes: una primera consistente en que individualmente los alumnos trabajen con textos y completen las cuestiones que se les proporcionan, y una segunda parte donde ellos mismos leen su texto a sus compañeros para ver si ellos son capaces de advertir si se trata de un texto correspondiente a un sentimiento de culpa, enfado, si es un texto propio de un locutor de informativos, etc., y si están de acuerdo con las respuestas elegidas por los compañeros. Como siempre, hay que advertir que estos modos de hablar corresponden a la variedad del norte-peninsular, y que cada profesor debería adaptarlos a la que domine o elija enseñar. El nivel podría partir desde el A2 siempre que el profesor introduzca debidamente el tema en clase para ayudar a los alumnos a distinguir cuáles son las expresiones que carecen de significado y que solo aportan «relleno» a la conversación. Los niveles más indicados son el B1-B2 por las estructuras gramaticales utilizadas, aunque el profesor puede adaptar los fragmentos a cualquier nivel que desee.

EJEMPLO 1. Lee con atención este texto con atención en el que Ana habla con una amiga y contesta a las preguntas que se formulan a continuación:

«Mm, verás, ayer estaba caminando por la calle después del trabajo y vi a Miguel, que, por cierto, ¡cómo ha adelgazado desde que lo dejó con Susana!, se ve que quiere volver a ligar. Bueno, te decía que anduve pensando en el tema al salir del trabajo y me parece que ir a ver a Fernando igual es una tontería estando tan cerca el fin de semana. Seguramente el sábado vendrá el, y, si no, la semana que viene».

- i. ¿Qué comunica Ana?
  - a. Irá a casa de Fernando pese a que él vaya a venir próximamente.
  - b. No irá a casa de Fernando. Él vendrá pronto.
  - c. Piensa que Fernando en realidad no va a venir, por lo que irá ella.
- ii. ¿Es directa en su mensaje Ana? ¿En qué lo notas?
- iii. ¿Es relevante la información sobre Miguel que Ana da?

EJEMPLO 2. Lee este texto con atención en el que Ana habla con una amiga y contesta a las preguntas:

«He leído que según el Instituto Nacional de Estadística, dentro de sólo 4 años el número de fallecimientos superará por primera vez al de nacimientos en España, que perderá, si la tendencia sigue sin cambios, 2,6 millones de habitantes. Así, en 2023, el número de habitantes se habrá reducido a 44,1 millones. El estudio, basándose en los datos registrados, pronostica una reducción progresiva de los alumbramientos de niños en los próximos años, tendencia que comenzó en 2009. Entre 2013 y 2022 nacerían 3,9 millones de niños, un 17% menos de los que nacían durante la década pasada.»

«España registrará en 2017 más defunciones que nacimientos», *El diario palentino*, edición del 23 de noviembre de 2013  
(adaptación)

- i. ¿Qué comunica el que habla?
  - a. Dentro de cuatro años habrá menos nacimientos en España.
  - b. Dentro de cuatro años habrá más defunciones en España.
  - c. En España se necesitan más nacimientos.
- ii. ¿Es directo en el mensaje? ¿En qué lo notas?
- iii. ¿Es relevante el dato de que en 2023 habrá menos habitantes en España?
- iv. ¿Qué emoción crees que siente el que habla?
  - a. Aburrimiento.
  - b. Rabia.
  - c. Ninguna en especial, está dando una noticia.

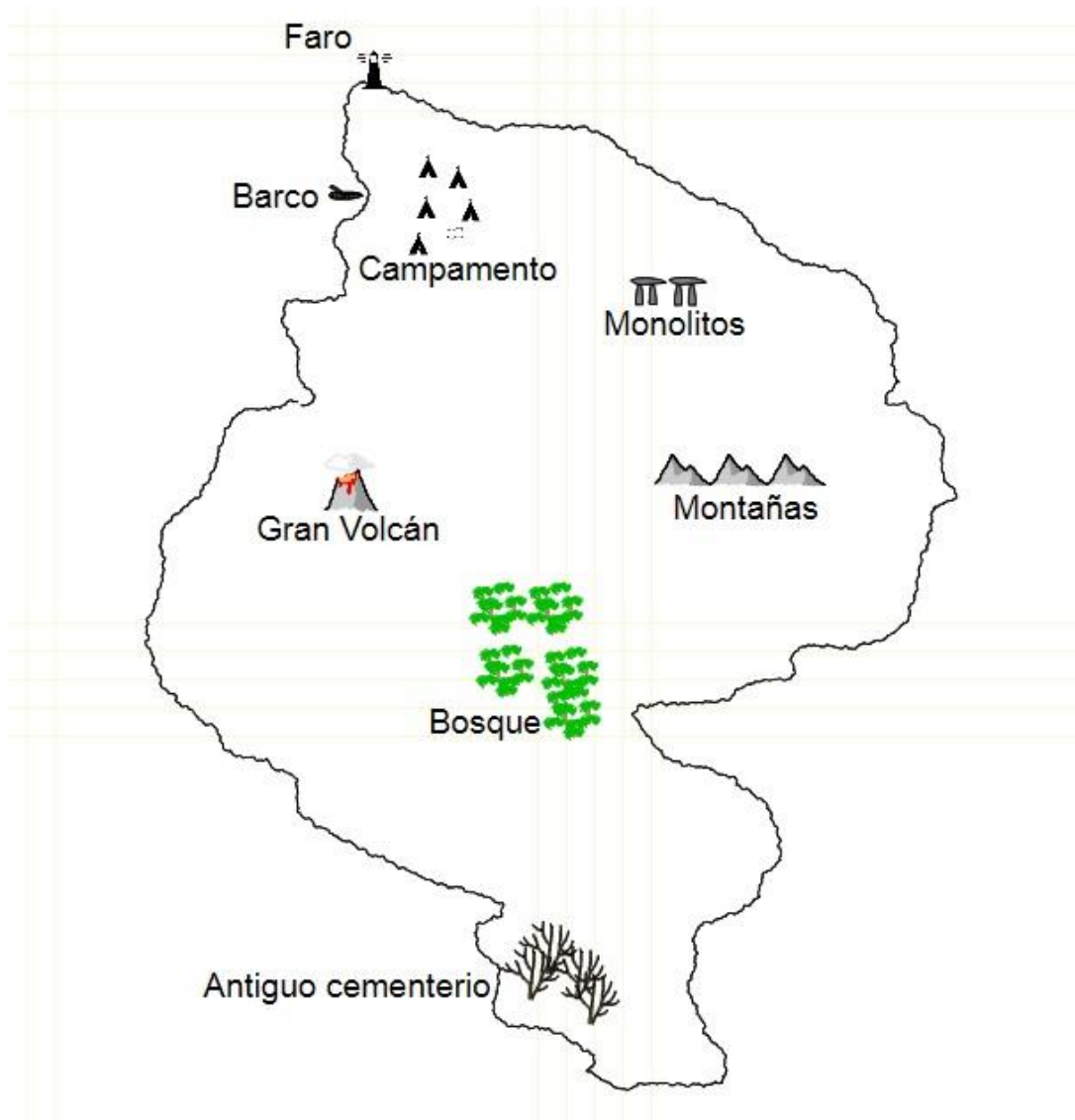
#### 4.2.3. Actividad general. El misterio de la isla

Esta última actividad incorpora todo lo que hemos ido trabajando hasta el momento; es una suerte de actividad final en la que los alumnos tendrán que poner en práctica todo lo aprendido en un juego por equipos. La mecánica es sencilla, se basa en un *map task* en el que

el profesor preparará, a partir de un mapa completo de una isla como el que se proporciona en el ejemplo (elaborado con una herramienta gratuita que se puede descargar de Internet llamada AutoREALM, de fácil utilización) otros dos mapas incompletos, cada uno de los cuales será entregado a uno de los dos grupos formados con los estudiantes.

La actividad puede aprovecharse desde el nivel A2, ya que el sistema pregunta-respuesta no requiere estructuras muy complejas. Cada grupo interpretará a unos aventureros que han llegado a una isla con los compañeros del otro grupo y han violado un acuerdo que tenían escondiendo comida para poder comérsela sin compartirla tras una expedición en el que ambos grupos han salido por separado. Ambos grupos han hecho lo mismo: han escondido la comida en un punto de la isla (el que ellos mismos elijan del mapa incompleto que se les proporciona). Una vez hayan elegido dónde quieren esconder la comida, en la clase se interpretará una especie de juicio donde ambos grupos han de ir haciendo preguntas al otro grupo tratando de averiguar si han traicionado el pacto y han escondido la comida. Para ello, se establecerá un portavoz por cada grupo que hará una pregunta al otro grupo y responderá otra que le hagan. Las preguntas serán del tipo: « ¿Dónde habéis ido primero?» « ¿y después de pasar por el bosque?», etc. Cada grupo tiene derecho a mentir dos veces a las preguntas que les hagan; de este modo se generarán situaciones en las que el otro grupo estará extrañado y dirá cosas como « ¿No habías dicho qué...?» cuyo ensayo nos interesa. Además, como los mapas que manejan los alumnos son diferentes, hay juego para que hagan preguntas sobre dónde está localizado el objeto escondido, y esto enriquecerá la interacción. Ganará el grupo que antes localice dónde ha dejado la comida el otro grupo.





## 5. CONCLUSIONES

Al inicio del presente trabajo nos proponíamos ofrecer tipologías de actividades donde se trabajasen las competencias orales de manera conjunta y atendiendo especialmente a la pragmática, en parte porque los planes curriculares suelen estar diseñados al milímetro, lo que deja poco tiempo para dedicar a tareas demasiado específicas; y en parte porque la implementación de la pragmática en el trabajo fonético es imprescindible para facilitar un mejor desenvolvimiento de los alumnos en las interacciones reales con personas cuya lengua nativa es el español.

No es fácil resumir todo lo concerniente a las competencias orales en unos pocos rasgos básicos y encajar el resultado de esa selección en actividades que cubran todos los aspectos, por lo que hemos tenido que conformarnos con trabajar los que hemos considerado más interesantes, enfatizando siempre los resultados conducentes a una mejor competencia oral en situaciones de interacción real. En este sentido, el desarrollo de las actividades que proponemos, siendo fáciles de realizar por su simplicidad organizativa y su orientación lúdica, pueden constituir un complemento a cualquier plan docente de ELE que permita concretar todo el aprendizaje de los diferentes aspectos de la lengua en un escenario práctico al que casi todos los alumnos tendrán que exponerse en algún momento de su aprendizaje.

Creemos, pues, que estas actividades tipo que presentamos pueden ser una herramienta práctica y amena para que los alumnos mejoren sus competencias orales y para que lo hagan de manera lúdica, evitando el estrés que casi siempre acompaña al expresarse en una lengua que no es la propia.

Como colofón personal, he de añadir que pese a que mi formación en Filosofía hacía un poco difícil el acercamiento a los aspectos más teóricos de la lengua al principio, pronto descubrí en el estudio de la fonética y la pragmática un sector nuevo lleno de posibilidades que confío poner en práctica tan pronto como esté al frente de un aula.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Ángeles. (Coord.). (2008). *En fonética, Medio, B1*. Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup> Ángeles. (Coord.). (2008). *En fonética, Avanzado. B2*. Madrid: Anaya.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado el 26 de mayo de 2014, de:  
[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm).
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Estrasburgo.
- DOMINGUEZ GONZÁLEZ, Pablo. (2008). *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Monográficos Marco ELE, nº 6. Recuperado el 22 de mayo de 2014, de  
[http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez\\_destrezas.pdf](http://www.marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf)
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> Victoria. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ PLANAS, A. M<sup>a</sup>. *Así se habla, nociones fundamentales de fonética general y española*. Barcelona: Horsori.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/ Libros.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana. (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco/ Libros.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1991). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- REYES, Graciela, BAENA, Elisa y URIOS, Eduardo (2005). *Ejercicios de pragmática, I*. Madrid: Arco/ Libros.
- REYES, Graciela, BAENA, Elisa y URIOS, Eduardo (2005). *Ejercicios de pragmática, II*. Madrid: Arco/ Libros.
- SÁNCHEZ PEREZ, Aquilino. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.