

UNIVERSIDAD DE ORÁN
Facultad de Letras, Lenguas y Artes
Departamento de Lenguas Latinas
Sección de Español

Memoria de Magíster
Opción: Didáctica

La actividad oral en el aula de español como lengua extranjera

Presentado por:

Soumeya BENTATA

Dirigida por:

Dra. Zineb GHLAMALLAH

Miembros del jurado:

Presidente: Dr. A. ABI AYAD

Ponente: Dra. Z. GHLAMALLAH

Vocal: Dra. Z. KHELLADI



*A mi familia
A todos mis amigos
A todos los que me conocen y aprecian*

A LA MEMORIA
de la Profesora Fatma BENHAMAMOUCHE

Nuestra difunta profesora nos ha ofrecido la oportunidad de preparar el Magíster y la formación necesaria para prepararlo. No la olvidamos ni a ella, ni la comprensión y el ánimo que fueron testimonios de su espíritu universitario y humano.

¡Que Dios la acoja en su inmenso paraíso!

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora Zineb GHLAMALLAH

Le agradezco mucho su rigor, su paciencia y ayuda al dirigir y corregir esta memoria. También le agradezco su amabilidad y sus consejos durante todo el tiempo de la redacción de esta memoria.

A la Doctora Zoubida KHELLADI

Le agradezco mucho a mi profesora su ayuda, su apoyo y sus consejos, y por aceptar ser miembro del tribunal para la lectura de esta memoria.

Al Doctor Ahmed ABI AYAD

Le agradezco mucho también que haya aceptado formar parte de este tribunal y dedicar tiempo, a pesar de sus numerosos compromisos y trabajos, a la lectura de este trabajo.

Doy las gracias también a todos los profesores de la Sección de Español por su enseñanza, a Hasnia y a todos los que conozco y aprecio y que no puedo nombrar.

ÍNDICE

Introducción.....	01
Capítulo I: La enseñanza de las lenguas extranjeras	
1. La evolución metodológica de la enseñanza de las lenguas.....	03
1.1. El método tradicional.....	03
1.2. El método directo.....	05
1.3. El enfoque comunicativo.....	07
1.3.1. La noción de competencia comunicativa.....	09
1.3.2. El enfoque por tareas.....	11
2. Teorías de aprendizaje de las lenguas.....	13
2.1. La perspectiva conductista.....	13
2.1.1. Watson.....	13
2.1.2. Skinner.....	14
2.2. La perspectiva cognitivista.....	15
2.2.1. Piaget.....	16
2.2.2. Vygotsky.....	17
2.2.3. Krashen.....	18
Capítulo II: Las destrezas orales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras	
1. Conceptos de oralidad y de habla.....	22
1.1. La comunicación oral.....	22
1.2. Definición del habla.....	25
2. La comprensión oral.....	27
2.1. Precepción del mensaje oral.....	29
2.1.1. Percepción del habla.....	30
2.2. Estrategias de comprensión oral.....	32
2.3. Las actividades de comprensión oral.....	33
3. La expresión oral.....	35
3.1. Aspectos comunicativos de la pronunciación.....	35

3.2. La expresión oral en el aula de E/LE.....	36
3.3. Estrategias de la expresión oral.....	36
4. La interacción oral en el aula.....	37
4.1. Formas de interacción.....	37
4.2. Tipología de actividades interactivas.....	39
5. La evaluación.....	40
5.1. Formas de evaluación.....	41
5.1.1. La evaluación diagnóstica.....	41
5.1.2. La evaluación sumativa.....	42
5.1.3. La evaluación formativa.....	43
5.2. Tratamiento del error y su corrección.....	43
5.3. Evaluación de la destreza oral.....	47

Capítulo III: La actividad oral en el tercer curso de secundaria

1. La enseñanza del oral en Argelia.....	51
1.1. La enseñanza del español en Orán.....	51
1.2. La enseñanza del oral.....	53
2. Contenidos del nuevo plan curricular del tercer curso.....	55
2.1. Objetivos.....	55
2.2. Contenidos.....	55
2.2.1. La expresión oral.....	56
2.2.2. La comprensión oral.....	56
2.2.3. La evaluación.....	57
2.2.4. La autoevaluación en la enseñanza secundaria.....	58
2.3. Concepción de la enseñanza centrada en el alumno.....	59
2.3.1. Papel del profesor.....	60
3. La actividad oral en el manual de tercer curso.....	60
4. Procedimientos metodológicos.....	64
4.1. Los informantes.....	64
4.2. La observación.....	65
4.3. El cuestionario.....	65

4.4. La entrevista.....	66
5. Resultados y comentarios.....	67
5.1. La observación.....	67
5.2. El cuestionario.....	68
5.3. La entrevista.....	74
6. Propuesta didáctica.....	78
6.1. Relaciones facilitadoras.....	78
6.2. Actividades.....	83
Conclusión.....	88
Bibliografía.....	91
Anexos	

Introducción

El objetivo de la enseñanza de las lenguas es hacer un trabajo equilibrado de actividades que promueva el aprendizaje de la misma. El desarrollo de la competencia comunicativa emerge como una necesidad vital en la enseñanza de las lenguas extranjeras; y si se trata de potenciar habilidades y competencias, hay que tener presentes algunos conceptos y aportaciones que resultan muy positivas actualmente para cualquier docente.

Los alumnos tienen poca influencia sobre el contenido de aprendizaje; sus actividades fundamentales son: *escuchar* y *actuar* tanto individual como colectivamente. Hablar de comunicación oral en el aula de español como lengua extranjera es motivar al alumno o empujarle a adquirir una buena pronunciación y emplear un vocabulario adecuado al contexto o a la situación y al mismo tiempo, enriquecer la práctica docente.

Nuestro interés por el tema del oral en el aula se debe a cuestiones que nos hemos planteado y que consisten en las dificultades observadas en el aula, en esta destreza. Hemos observado que cuando los alumnos llegan a la universidad no quieren, en la mayoría de los casos, participar oralmente en el aula y que esto puede durar desde el primero hasta el cuarto curso.

Suponemos que esto tiene que ver, por supuesto, con la psicología del estudiante, y que se debe también a que él no se siente capaz de hablar el español, porque no se ha acostumbrado a intervenir y participar en las clases anteriores, hecho que incumbe en principio al profesor de liceo, porque es con él que se inicia el aprendizaje de la lengua extranjera. Con la elaboración del nuevo Plan Curricular establecido en Argelia, en 2007, para la enseñanza secundaria, se ha propuesto un nuevo método con el objetivo de favorecer la competencia comunicativa en la enseñanza del español, y desarrollar las cuatro destrezas: expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y lectora.

Nuestro objetivo en este trabajo es presentar el resultado de una investigación realizada en diversos liceos de Orán, con alumnos de tercer curso de enseñanza secundaria que estudian el español como lengua extranjera.

Nuestro objetivo es ver qué grado de importancia se concede a la actividad oral, en el método que deben seguir los profesores de liceo (o sea, en el plan curricular prescrito) y si, a su vez, a través de su práctica diaria, estos mismos profesores siguen escrupulosamente las consignas o si otorgan más (o menos) interés a esta actividad.

Para poder responder a nuestras cuestiones, hemos intentado observar en qué consiste el problema, por qué los alumnos no participan en clase, si esto debe al método, a la práctica docente, o a otro factor que podría frenar la interacción en el aula. En esta investigación examinamos las reflexiones de los alumnos sobre el nuevo programa de tercer curso y también insistimos sobre la actividad oral en el manual y en el aula para ver si se da verdaderamente una importancia a esta destreza.

Nuestro trabajo se divide en tres capítulos:

En el primer capítulo exponemos el marco teórico en el que se inscribe la enseñanza del oral y consiste en los métodos de enseñanza y algunas teorías que estudian el desarrollo del aprendizaje de las lenguas.

El segundo capítulo lo dedicamos a las dos destrezas orales (compresión y expresión) y a la práctica de la enseñanza del oral en el aula y sus estrategias.

En el tercer capítulo, hemos empezado por presentar la enseñanza del español en Orán, para delimitar el contexto de enseñanza de los alumnos que forman nuestra muestra. Después hemos pasado a la metodología aplicada en nuestra investigación mediante unos instrumentos metodológicos (la observación mediante una asistencia a las clases, el cuestionario dirigido a los alumnos y la entrevista con los profesores); y al final, hemos presentado los resultados y los comentarios que hemos obtenido en nuestra investigación.

CAPÍTULO I

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

1. La evolución metodológica de la enseñanza de las lenguas

Hoy día y según algunos didactas como H. Stern (1983)¹, se puede definir la enseñanza de lenguas extranjeras como aquellas actividades destinadas a que se produzca el aprendizaje de una lengua. Si la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos tan íntimamente vinculados entre sí, hay que retener que el labor docente consiste en la aplicación al aprendizaje de mecanismos psicológicos, para facilitar la captación de nuevos conceptos lo que da lugar a una nueva disciplina académica conocida por la denominación de *adquisición de lenguas*, cuyo objetivo es justamente por una parte averiguar desde una perspectiva científica cómo aprende el alumno, y por otra parte estudiar la eficacia de los métodos de enseñanza.

Cuando consultamos la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras (Puren: 1988), podemos ver que hasta hoy día, los métodos se van sucediendo, uno tras otro. En efecto, a lo largo de esta historia se ha intentado aplicar diferentes métodos para programar la enseñanza de las lenguas y practicarla en el aula, y siempre se ha ido buscando un método ideal para enseñar las lenguas, pero no se ha conseguido aún un método a la vez eficaz y universal.

1.1. El método tradicional

La enseñanza de las lenguas ha sido fundamentada durante largo tiempo en la metodología de enseñanza del latín. Muchos didactas, como Germain (1999) por ejemplo, consideran que la enseñanza del latín representa el *método tradicional*; sin embargo, la evolución histórica de la metodología de enseñanza del latín no es totalmente conocida, porque todavía no existen estudios sistemáticos de todas las gramáticas latinas publicadas.

¹ Citado por Pablo Domínguez González (2008: 08).

Durante la Edad Media, el latín se mantiene en Europa como lengua de la Iglesia, de los asuntos públicos, las relaciones internacionales, las publicaciones filosóficas, literarias y científicas y también como lengua de enseñanza.

A partir del siglo XVII se usa el método tradicional en la enseñanza escolar bajo la denominación de método de *Gramática - Traducción*.

Este método se aplica hasta el siglo XIX y debe su origen a las escuelas del latín donde es ampliamente usado para enseñar las lenguas “clásicas” (el latín y el griego, aunque se utiliza para enseñar algunas lenguas modernas como el francés, el alemán y el inglés).

En este método, la lengua es considerada como un conjunto de reglas gramaticales que se asimilan y luego se aplican; también, se da primacía a la lengua escrita con un uso constante de la lengua materna. La traducción de una lengua a otra sirve a la vez como *técnica principal* para explicar las nuevas palabras, las formas y las estructuras gramaticales y como *objetivo*, para conseguir el dominio de la lengua porque se considera que es la única garantía para generar frases y textos correctos.

También, las explicaciones se hacen en lengua materna y se exige el recurso a la memoria, pues hay que recitar y aprender listas de palabras con el propósito de entrenar y desarrollar las capacidades del alumno. A este último, se le transmite la convicción de que si ha aprendido la regla de memoria y la ha sabido aplicar en el ejercicio escrito, ya sabe utilizarla correctamente; y así se le garantiza el poder producir frases y textos correctos. Es esta falsa expectativa la que conduce a frustraciones, cuando el alumno se da en cuenta de que en realidad no sabe, es decir, que él aprende en los libros y cuadernos, pero *cuando se trata del oral*, no puede expresarse; es por eso que este método se ha criticado y visto como inadecuado por los partidarios del método directo.

1.2. El método directo

Este método se configura a finales del siglo XIX, aunque su importancia y mayor difusión la alcanza en la primera mitad del siglo XX. No es, sin embargo, el único método de enseñanza utilizado en esta época, pues siguen existiendo orientaciones que se fundamentan en la gramática y también manuales situados entre el método tradicional y el método directo.

En esa época, se introduce el método directo que refuerza la exclusión de la lengua materna del aula y se basa en las tendencias lingüísticas de la época, que subrayan la importancia de la lengua oral y el estudio de la fonética. El nuevo idioma es el objeto de estudio, y a la vez, el medio de comunicación en clase. La lengua se concibe como un conjunto de modelos lingüísticos que hay que imitar, dando prioridad a la fonética con respecto a la gramática. La primacía se da a la lengua oral de la vida diaria, con la prohibición absoluta del uso de la lengua materna.

En este método se dedican varias horas a la conversación, se organizan clases con hablantes nativos, se producen materiales auditivos que procuran reflejar el lenguaje auténtico, y se cuenta con una fuerte motivación por parte de los aprendices. El alumno adquiere un papel más relevante, hay una interacción muy directa y constante entre profesor y alumno; el alumno debe ser capaz de inferir las reglas gramaticales; y aquí se destaca que el método directo constituye el primer intento de hacer de la situación de aprendizaje de una lengua una situación de uso lingüístico.

Este método es particularmente asociado al metodólogo alemán-americano Berlitz (1852-1921), creador y fundador de las escuelas Berlitz. El punto de partida para el desarrollo del método directo es la publicación de un escrito fechado en 1882 y titulado: “La enseñanza de idiomas tiene que cambiar”. El método de Berlitz tiene como objetivo enseñar a entender y a hablar, enseñar el idioma como una capacidad que se desarrolla desde la primera lección y no como un conocimiento teórico de la lengua. Durante el tiempo que dura la clase de lengua extranjera, el alumno debe

eliminar de la conciencia su propia lengua materna, para así poder llegar a una nueva formación de conceptos en la lengua extranjera. Berlitz (1971)² insiste sobre el aprendizaje en lengua extranjera estudiada sin relación con la lengua materna, y para conseguirlo, propone tres tipos de enseñanza:

1. Enseñanza de lo concreto por medio de demostraciones visuales y diálogos;
2. Enseñanza de lo abstracto por medio de asociaciones de ideas;
3. Enseñanza de la gramática a través de ejemplos y como producto de operaciones analógicas.

La enseñanza se realiza por medio de la conversación, el docente sirve como el modelo lingüístico que el alumno debe imitar. Escuchar y repetir lo dicho por el docente es el camino más directo hacia el dominio de la lengua extranjera. Para Berlitz, es fundamental que todos los docentes sean hablantes nativos y con gran habilidad lingüística.

Hay que tener presente que al acabar con el uso del método tradicional y el método directo trae consigo grandes cambios; pero los que lo critican (Melero Abadía 2000: 59) dicen que este método puede funcionar en clases particulares, en enseñanza individual estudiante-docente, con alumnos altamente motivados y con docentes nativos, pero es difícil su implantación en escuelas públicas con grupos numerosos. La adquisición de la lengua materna es muy diferente del aprendizaje de una lengua extranjera. No se puede olvidar de la realidad del aula, la diversidad en los modos de aprendizaje y los condicionantes que determinan el aprendizaje. Para ellos, este método no posibilita un aprendizaje sistemático y estructurado de la lengua, sino un aprendizaje más bien desordenado.

² Citado por Pilar Melero Abadía (2000: 48).

1.3. El enfoque comunicativo

En los años setenta, nace el enfoque comunicativo como reacción a los enfoques basados en la gramática. Se basa en la práctica de una serie de actividades comunicativas y la mayoría de estas actividades presentan un vacío de información o un problema que los alumnos, bien en parejas o en grupos deben solucionar. El enfoque comunicativo da prioridad al desarrollo de la competencia comunicativa en las diferentes habilidades lingüísticas, sobre la base de que la lengua debe considerarse como un vehículo para expresar y comunicarse. Lo importante es que el alumno consiga comunicarse, primero de forma limitada para más tarde adquirir mayor soltura y corrección. Los objetivos del curso deben tener en cuenta aquellos contextos determinados en los que el alumno utiliza la lengua: situaciones (como los viajes o los negocios), y temas recurrentes en sus charlas y conversaciones (como la identificación personal, la educación y las compras, por ejemplo).

En el enfoque comunicativo, la lengua es una herramienta de comunicación y un conjunto de reglas lingüísticas, sociolingüísticas y socioculturales, que da primacía a la lengua oral. En este enfoque, se promulga un tipo de enseñanza centrada en el alumno, en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone una pérdida de protagonismo por parte del profesor, por lo tanto, de mayor autonomía para el aprendiz, a favor de una mayor responsabilidad en la forma de decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. El análisis de las necesidades y la negociación con los aprendices se constituyen así en el eje sobre el que se articula la actuación de los docentes.

En la clase de enfoque comunicativo, el profesor es a la vez:

- supervisor: establece las condiciones para el aprendizaje;
- organizador: planifica el desarrollo de la clase y elabora actividades;
- guía: organiza el trabajo en clase y ayuda a resolver problemas;
- fuente de información: proporciona la información necesaria para la realización de actividades;

- evaluador: analiza el progreso de los alumnos y reflexiona sobre la propia actuación;
- investigador: investiga sobre las necesidades de los alumnos y analiza la dinámica del grupo.

Mientras que los alumnos potencian el trabajo colaborativo y deben utilizar la lengua de forma receptiva y productiva. Esto les motiva y desarrolla su creatividad, y sobre todo la fluidez y la precisión del vocabulario usado que se consideran como principios complementarios dentro de las técnicas comunicativas.

La actividad en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas, para orientarse en otros países, para comprender el periódico y leer libros, es decir, para usar la lengua extranjera en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. La lengua se usa en situaciones reales para facilitar el aprendizaje, y a los docentes les interesa mucho más qué enseñar y cómo enseñar. Las necesidades y expectativas de la persona que aprende una lengua, así como las diferentes formas de aprender y sus experiencias previas con otras lenguas, son fundamentales en el proceso de aprendizaje. La enseñanza se centra en el alumno y por eso el docente debe ceder su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje. En el uso de la lengua en situaciones cotidianas, la lengua oral tiene prioridad sobre la escrita. El enfoque comunicativo intenta conseguir un equilibrio entre la exactitud gramatical y la eficacia comunicativa porque la gramática está al servicio de la comunicación.

Pero este método ha sido también criticado por algunos didactas como lo confirma Melero Abadía (2000: 104), diciendo que la enseñanza comunicativa se centra únicamente en el oral, olvidando que en la comunicación real están integrados las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir. Además, la comunicación no tiene lugar exclusivamente en lengua coloquial, sino que depende del contexto social y cultural del tema de los interlocutores. Se pregunta si este método es aplicable a todos los niveles de enseñanza y a estudiantes de todas las edades, si lo pueden aplicar docentes no nativos y si se puede evaluar la competencia comunicativa.

1.3.1. La noción de competencia comunicativa

Para ser capaz de comunicarse en una lengua, es necesario llegar a dominar el sistema de las reglas que rigen el funcionamiento de la misma. Un hablante cualificado es aquel que tiene un conocimiento suficiente de estas reglas; y esto lo capacita para producir oraciones gramaticales correctas.

El término “competencia” se ha concebido por Chomsky en oposición al término “actuación”. Para él, la competencia lingüística es el conocimiento que el hablante-oyente tiene en su propia lengua, y la “actuación” es el uso real de la lengua en situaciones concretas. Este conocimiento es intuitivo e inconsciente, y permite al individuo producir un número infinito de oraciones gramaticales en su propia lengua. La competencia incluye capacidades como reconocer que una oración está incompleta, detectar las ambigüedades sintácticas y captar si dos o más frases son sinónimas o no. Para Chomsky, la tarea de la gramática es construir un modelo formal explicativo de las reglas, y los principios que constituyen la competencia lingüística de los hablantes.

El etnógrafo americano Dell Hymes (1984) propone una visión demostrando que la forma y el uso de una lengua son unidos. Para él, un hablante competente es aquel que es capaz de usar la lengua de forma apropiada a la situación comunicativa.

A partir de unas investigaciones sobre el aprendizaje de niños con problemas lingüísticos, Hymes define la noción de *competencia comunicativa* (Melero Abadía 2000: 54), y hace una serie de observaciones sobre la insuficiencia de la división de Chomsky, basada en el hablante-oyente ideal:

- Los hablantes de cualquier idioma son capaces de distinguir el grado de adecuación de las expresiones de la lengua con respecto a las situaciones de comunicación que se producen en su entorno social.
- Un niño normal adquiere conocimientos no sólo sobre la gramaticalidad de las oraciones, sino también sobre su utilidad y sobre los momentos y situaciones en que son apropiadas o no.
- Hay hablantes que dominan más de un código lingüístico.

- La competencia como oyente no puede ser siempre la misma que como hablante.

Cualquiera de estas observaciones es suficiente para convertir la competencia lingüística en una construcción abstracta poco aplicable a problemas reales. Hymes reconoce en Chomsky el haber llevado la lingüística a la perfección con el deseo de poner en juego sólo lo que es interno en el lenguaje. Pero Hymes cree que se debe plantear otra teoría que considera las comunidades heterogéneas, los individuos con capacidades distintas y los diferentes estilos o registros de uso del lenguaje.

Más tarde, esta noción de competencia comunicativa es desarrollada por Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Según Canale³, la competencia comunicativa está formada por cuatro tipos de competencias:

i. *La competencia gramatical o (competencia lingüística)*, comprende el conocimiento y la habilidad necesaria para comprender y expresar el sentido literal de los mensajes. Comprende el dominio del vocabulario, las reglas de formación de las palabras y oraciones, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Es el grado de capacidad que el alumno de un curso de lengua posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente.

ii. *La competencia sociolingüística* se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario de una lengua ha de saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sabe adecuarse a cada situación concreta.

iii. *La competencia discursiva* se refiere a la capacidad de combinar las formas y los significados para conseguir textos orales o escritos mediante la cohesión (referida a las formas) y la coherencia (referida al significado).

³ Citado por Mercè Bernaus y Cristina Escobar (2001: 56).

iv. *La competencia estratégica* consiste en el dominio de las estrategias comunicativas verbales y no verbales que pueden utilizarse con la finalidad de compensar los problemas comunicativos a la hora de la interacción y también para realzar le efectividad de la comunicación.

Según siempre el mismo autor, para ser comunicativamente competente el hablante debe dominar estas cuatro competencias, y poseer conocimientos (explícitos o implícitos) sobre cada tipo de competencia; además, debe ser capaz de utilizar estos conocimientos en una comunicación real. La competencia comunicativa plantea la enseñanza de las lenguas de modo que las tareas de aprendizaje atiendan al fomento de las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, y se actualicen competencias discursivas adecuadas a cada contexto y situación. Se proporcionan también a los aprendices estrategias de uso y reflexión metacomunicativas que hagan más adecuadas a las acciones verbales y no verbales, que no en el uso deben producir y entender. También la competencia comunicativa mejora la capacidad de uso comprensivo y expresivo de los aprendices, de modo que les permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales y escritos, y, en consecuencia a la apropiación de los mecanismos comunicativos de los usuarios en situaciones concretas de interacción.

1.3.2. El enfoque por tareas

El concepto de *tarea* surge como consecuencia de experiencias en la enseñanza de lenguas y de intuiciones sobre cómo éstas son adquiridas. Se ha observado que en realidad la adquisición de una lengua extranjera se realiza mediante el ejercicio de las tareas pedagógicas, y se enseña según los programas tradicionales, basados en una secuencia de puntos gramaticales enseñados al alumno, primero de forma teórica y luego en la práctica. Se ha notado también que los alumnos adquieren una lengua mediante el proceso de resolución de tareas y no a través de explicaciones sobre la forma de la lengua estudiada con una necesidad de comunicación que es creada por la

propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver mediante la interacción con sus colegas y profesores.

Se puede identificar dos tipos de tareas pedagógicas:

- i. Tareas comunicativas:** Se centran en el intercambio de significados a través del medio oral y escrito, con un propósito similar al de las actividades cotidianas de comunicación.
- ii. Tareas de aprendizaje:** Tienen como objetivo principal la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico como las reglas gramaticales.

La enseñanza mediante tareas se centra en la forma de organizar, secuenciar y realizar las actividades de clase. Es una propuesta reciente de la didáctica de las lenguas extranjeras, que ha surgido en los últimos años como evolución y consolidación de los enfoques comunicativos.

En toda actividad de enseñanza, hay cuatro preguntas básicas:

- ¿Qué objetivos se desea alcanzar; es decir, qué se espera que sean capaces de hacer los alumnos al final del programa, que antes no eran capaces de hacer?
- ¿Qué contenidos hay que incluir en el programa, para que los alumnos desarrollen esa capacidad?
- ¿Qué actividades realizan los alumnos para la asimilación de los contenidos y la consecución de los objetivos?
- ¿Cómo se comprueba que se van alcanzando los objetivos fijados y que las actividades programadas son eficaces?

Tradicionalmente, los profesores y los alumnos han tenido muy poca participación en la toma de decisiones acerca de los objetivos y de los contenidos de los cursos que suelen venir marcados por el programa de estudios y recogidos en los libros (como materiales de trabajo), pero suelen tener más capacidad de intervención para participar en la organización de las actividades en el aula.

La enseñanza mediante tareas se caracteriza, en una aproximación didáctica, por su presentación como una propuesta de integración de esos cuatro ámbitos de la enseñanza: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. También la enseñanza comunicativa mediante tareas se desarrolla como una profundización y consolidación de la orientación comunicativa en la enseñanza de idiomas.

2. Teorías de aprendizaje de las lenguas

Siempre en las ciencias del lenguaje, se intenta explicar los complejos procesos que permiten dominar un código tan complejo como es una lengua, y formular teorías coherentes que den cuenta de los mecanismos de apropiación que los aprendices de lenguas extranjeras utilizan en su aprendizaje.

2.1. La perspectiva conductista

El conductismo es un enfoque psicológico que tiene sus raíces en el positivismo⁴. La teoría conductista explica el aprendizaje en términos de condicionamiento, es decir que un acontecimiento externo (un estímulo) causa un cambio en el comportamiento del individuo (una respuesta).

2.1.1. Watson

Watson (1878-1958) es el fundador de la corriente behaviorista, que tiene como objetivo el estudio del comportamiento humano. Esta disciplina da un giro decisivo en la evolución de la metodología de investigación en psicología. Según él, no se debe centrar el estudio en los estados de consciencia interior de la persona, sino tener en cuenta el medio exterior que es un componente determinante para el aprendizaje.

La aparición de su nueva teoría está basada en el condicionamiento que va a servir de referencia en programas de investigación del medio educativo.

⁴ Esta palabra fue incluida en el lenguaje filosófico y científico por Auguste Comte (1798- 1857) para designar un movimiento intelectual.

Watson inicia, a partir de la objetividad y la verificación experimental, una nueva era científica para estudiar la conducta humana. Watson centra sus estudios sobre la conducta humana, para explicar el papel del medio ambiente en la vida educativa del aprendizaje, y deduce de ello que se puede moldear el comportamiento según el molde que se le quiera dar.

2.1.2. Skinner

Skinner (1904-1990) sigue a su predecesor dando importancia al estudio científico del comportamiento humano y preocupándose por la aplicación, en el campo educativo, de sus concepciones sobre el condicionamiento operante. Skinner dedica sus primeros experimentos a los animales (ratas y palomas) poniéndolos en “cajas” que funcionan con un dispositivo de circuitos electro-automáticos, y observa que los comportamientos de los animales responden a la manipulación. Tras sus experiencias, Skinner deduce que el condicionamiento operante consiste en aprender por condicionamiento un nuevo comportamiento.

Según la Real Academia Española (2001), el condicionamiento es la acción y efecto de condicionar y determinar las condiciones. Es el procedimiento experimental mediante el cual se construye un comportamiento nuevo en un ser vivo, creando una relación entre este comportamiento y un estímulo cualquiera incapaz al desencadenarlo de modo natural.

La enseñanza programada es la aplicación de la teoría psicológica de Skinner al campo educativo. Según él, el aprendizaje obedece a un orden metodológico y tecnológico. Esta contribución viene reforzar el dominio didáctico de la enseñanza, y da mucha importancia a sus programas experimentales sobre todo a la hipótesis sobre *el condicionamiento operante*; es decir, invitar al alumno en su carrera escolar a producir formas de comportamientos proponiéndole mecanismos que le ayuden a adaptarse a situaciones apropiadas.

En este caso, Skinner insiste sobre la programación de los contenidos de enseñanza dando instrumentos (mecanismos) que sirven tanto para alumno como para el profesor, para que cada uno llegue a su objetivo; con esos mecanismos, el profesor transmite su saber y el alumno llega a las respuestas correctas.

En su teoría, Skinner insiste sobre la fragmentación del contenido de enseñanza; es decir, la reducción de cada una de las palabras enseñadas en unidades mínimas para dejar al alumno una oportunidad para reflexionar y construir la palabra de nuevo.

La interacción del profesor es indispensable para el avance del alumno en sus respuestas (recompensa o apreciación); las respuestas falsas deben llamar la atención del profesor para reforzarle al alumno sin interrumpirle y guiarle hacia lo correcto.

El error no debe ser castigado, hay que dejar de recurrir a la sanción pedagógica. Skinner se opone a los maestros que dejan al alumno pasivo e insiste sobre la eliminación de las condiciones que provocan comportamientos no deseados (como el aburrimiento del alumno en la clase); hay que guiar al alumno y dirigirle hacia sus propósitos (por ejemplo en una expresión oral, el papel del profesor es estimular al alumno; la lengua siendo un medio de estimulación, el alumno responde a las condiciones propuestas). Al final, hay que recompensarle, por ejemplo con elogios u observaciones positivas.

2.2. La perspectiva cognitivista

Por lo que se refiere a las teorías cognitivistas⁵, sólo examinamos aquí las de Piaget y Vygotsky, e incluimos en esta perspectiva la teoría del monitor de Krashen (1983) que ha dado lugar al método de enseñanza llamado “enfoque natural”.

⁵ En su tesis doctoral, Bouchiba Ghlamallah (2005:69-134) propone una síntesis mas detallada sobre esta perspectiva.

2.2.1. Piaget

Nos referimos a los estudios del psicólogo Piaget que demuestra después de muchas investigaciones y experiencias, el funcionamiento y el progreso del conocimiento.

Piaget (1896-1980) es un epistemólogo que propone una teoría racionalista⁶ frente a las tesis empiristas⁷. Piaget y sus seguidores sostienen que el organismo posee capacidades para, por un lado, organizar datos del entorno de esquemas de conocimiento y, por otro, acomodar a los esquemas disponibles en un momento dado a nuevos datos para crear otros esquemas o modificar los existentes. De este modo, el individuo se encuentra en proceso de constante contraste entre lo que sabe y los datos que le ofrece el entorno para asimilarlos y acomodarlos a su pensamiento (Mercès Bernaus y Cristina Escobar 2001: 45). Cuando el individuo recibe un bagaje lingüístico, por ejemplo escuchando una conversación, tiene que modificar lo que ya conoce sobre la lengua (acomodación) para encajar nuevas informaciones con su conocimiento ya adquirido (asimilación).

De esta forma, se desarrolla paulatinamente el conocimiento que tenemos de cómo funciona el sistema del nuevo idioma. Esto tiene que ver con la teoría de la interlengua en el campo de la adquisición de segundas lenguas, que sostiene que el conocimiento que el alumno posee de la lengua se va modificando paulatinamente conforme se va acercando a la lengua objeto.

Durante todo proceso de adquisición del conocimiento (Mercès Bernaus y Cristina Escobar 2001: 46), hay que retener la construcción mental del aprendiz que se ve involucrándose dentro del aula con la participación de sus compañeros asimilando,

⁶ El racionalismo es un método en que se emplea la lógica en lugar de la psicología para descubrir las etapas del desarrollo infantil.

⁷ El empirismo es la tendencia filosófica que considera la experiencia como criterio o norma de verdad en el conocimiento.

acomodando y adaptándose a todos los nuevos mecanismos que le permiten convertirse en un verdadero ser social. Esto quiere decir que el aprendiz adquiere nuevas pautas de comportamiento, o sea que intenta superar todas las dificultades encontradas en su aprendizaje gracias a los mecanismos adecuados y propuestos por el maestro que participa incisamente a su formación, poniendo de relieve todo el esfuerzo mental de cada alumno (por ejemplo diferenciando entre el alumno que asimila y él que no avanza). Así, dentro de este ambiente de adaptación, las habilidades del aprendiz aparecen en su adquisición de nuevas destrezas de pensar y hablar.

2.2.2. Vygotsky

La teoría vygotskyana destaca la importancia del lenguaje en la interacción con las personas; las estructuras cognitivas se desarrollan a través de la construcción social del conocimiento y del lenguaje; es decir poner de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. El conocimiento no se construye de modo individual como propone Piaget, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan. El niño nace con habilidades mentales elementales como la percepción, la atención y la memoria que se transforman, mediante la interacción, en funciones mentales superiores.

Vygotsky destaca la importancia de la intervención del adulto en el aprendizaje del alumno proponiendo la teoría de *Zona de desarrollo proximo*. Esta intervención se basa en la interacción del aprendiz con otras personas (como compañeros y adultos competentes) que le ayudan a alcanzar un nivel superior de su funcionamiento. Los alumnos adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás.

Schneuwly (1994)⁸ considera que el concepto de *Zona de desarrollo próximo* (ZDP) es el intento teórico de comprender la operación de la contradicción entre las

⁸ Citado por Harry Daniels (2003: 86).

posibilidades internas y las necesidades externas que constituyen la fuerza impulsora del desarrollo.

Según Harry Daniels (2003: 86), Vygotsky considera que los seres humanos se hacen a sí mismos desde el exterior y que mediante su acción sobre objetos del mundo, aprenden los significados adquiridos por esos objetos en la actividad social. Vygotsky se centra en la evaluación de los progresos de los alumnos en relación con el entorno social de modo interactivo, es decir que el aprendiz aprende de manera activa y emplea sus conocimientos para guiar este aprendizaje.

Hay que señalar que para Vygotsky el papel de la mediación es esencial para mejorar el aprendizaje de los alumnos. El *mediador* es el que tiene mayores conocimientos, y su papel consiste en ayudar al aprendiz, en prepararle para aprender de forma independiente y cooperativa, y también en prestar su atención a la eficacia del aprendizaje.

El secreto del aprendizaje eficaz reside principalmente en el carácter de la *interacción social*⁹ que se produce entre dos o más personas que tienen niveles distintos de destrezas y de conocimientos. La función que desempeña el que tiene mayores conocimientos, habitualmente, uno de los padres o el profesor, pero a menudo un compañero, es la de encontrar formas de ayudar al otro a aprender

La teoría de Vygotsky insiste sobre la dinámica de la interacción entre el profesor y el alumno, el adulto y el niño, sin olvidar la importancia del entorno que contribuye en el logro de un aprendizaje eficaz.

2.2.3. Krashen

⁹ En sus memorias de magíster, Kellal (2007) y Dala (2010) insisten sobre la importancia de la interacción y de la actividad oral en clase para un aprendizaje más eficaz.

En el modelo de Krashen (1977)¹⁰ se presenta una teoría de la actuación del adulto en una lengua extranjera que intenta explicar una serie de fenómenos por todos conocidos y experimentados, como profesores y como aprendices de una lengua extranjera; por ejemplo, las diferencias existentes entre el uso del oral y el uso del escrito de la lengua extranjera, entre el habla espontáneo de la conversación informal y la expresión cuidada del aula. En este modelo, Krashen pretende dar cuenta de observaciones tan evidentes como el caso de los alumnos que estudian y comprenden las reglas de la lengua objeto, pero no son capaces de comunicarse en ella o en clase, a la inversa, de los alumnos que obtienen malos rendimientos en los exámenes de gramática, pero son eficaces en una comunicación.

Krashen (Marta Baralo 2004: 59) propone, desde su primer trabajo, que los adultos que adquieren una lengua desarrollan a la vez dos sistemas posibles e independientes para usarla: uno adquirido, que se desarrolla de forma similar a la adquisición de la lengua materna en los niños; y otro aprendido, desarrollado conscientemente y casi siempre en situaciones formales. Las diferencias entre los que aprenden una lengua extranjera y ciertos resultados de experimentos realizados sobre el orden de adquisición de las estructuras lingüísticas se podrían explicar con un modelo en el que la producción de los adultos en segundas lenguas es posible gracias al sistema adquirido, mientras que el aprendizaje actúa sólo como un “*monitor*” que, cuando las condiciones lo permiten, inspecciona, y a veces altera, el output, o sea la producción del sistema adquirido.

La Hipótesis del Monitor propone que el conocimiento consciente, aprendido, funciona como control de las producciones espontáneas basadas en la adquisición, haciendo pequeños cambios o corrigiendo lo que produce el sistema adquirido. Según Marta Baralo (2004: 63), las aportaciones de Krashen han tenido una gran influencia en el desarrollo de la didáctica de las lenguas y muy particularmente, en la metodología del *enfoque comunicativo*.

¹⁰ Citado por M. Baralo (2004: 58).

Según Mercès Bernaus y Cristina Escobar (2001: 43), la hipótesis del *monitor* establece que el aprendizaje consciente desempeña una función muy limitada en la actuación lingüística del aprendiz, ya que sólo puede ser utilizado como *monitor* o corrector de las producciones iniciadas por el sistema adquirido, y esto sólo puede ocurrir si se dan ciertas condiciones:

- i- el hablante debe tener tiempo suficiente para reflexionar;
- ii- el hablante debe fijarse en la forma;
- iii- el hablante debe conocer la regla.

Pero estas condiciones ocurren más fácilmente en la lengua escrita o en discursos preparados que en la conversación informal, es decir, la lengua aprendida podría ser de alguna utilidad para escribir pero no para hablar.

En la labor docente, no se puede exigir un determinado método de enseñanza, porque cada docente tiene su punto de vista, pero estas teorías quedan como fuentes necesarias para comprender la construcción del conocimiento y su desarrollo; y también estas teorías pueden ayudar a los educadores cuando necesitan cualquiera aclaración.

CAPÍTULO II

LAS DESTREZAS ORALES EN EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

1. Conceptos de oralidad y habla

La labor docente debe centrarse en las cuatro destrezas fundamentales para el aprendizaje de una lengua; estas destrezas son: la comprensión oral y escrita, y la expresión oral y escrita.

En este capítulo, nos centramos en las destrezas orales; es decir, la comprensión oral y la expresión oral, e intentamos estudiarlas en relación, una con la otra. Para aprender una lengua, el aprendiz necesita percibir con el oído los sonidos porque es gracias a él que puede prestar atención a lo que oye.

La expresión oral es una destreza difícil, el hablante no sólo tiene que pensar en qué es lo que va a decir, sino también cómo lo va a decir en un tiempo breve. Conocer un código nuevo de una lengua no basta, es necesario tener además un conocimiento pragmático suficiente que permite usar la lengua de modo adecuado a cada situación comunicativa, porque en una interacción oral, el alumno intenta expresarse y demostrar así sus habilidades y capacidades comunicativas.

La comprensión oral está íntimamente asociada a la expresión oral porque las dos son habilidades que se complementan y no se disocian, la primera es una destreza receptiva y perceptiva, y la segunda es una destreza productiva y ambas se asocian en la conversación como prácticas simultáneas.

1.1. La comunicación oral

La comunicación verbal es una forma viva y espontánea de la lengua, en la que el hablante tiene cierta libertad para expresarse. Además, se manifiesta en una situación comunicativa concreta y se acompaña de otras formas expresivas (mímica, entonación, volumen de voz y movimientos).

Todo acto de comunicación es un intercambio de información o mensajes a través de un medio que puede ser acústico o visual, entre un emisor y un receptor. Estos últimos comparten un código, de manera que el mensaje sea codificado por el emisor y decodificado por el receptor.

Jakobson (1963) plantea el modelo de la teoría de la comunicación. Según este modelo, el proceso de comunicación lingüística implica seis factores constitutivos que lo configuran o estructuran como tal.

En el esquema siguiente, hemos reunido estos factores a partir de dos cuadros establecidos por Jakobson:

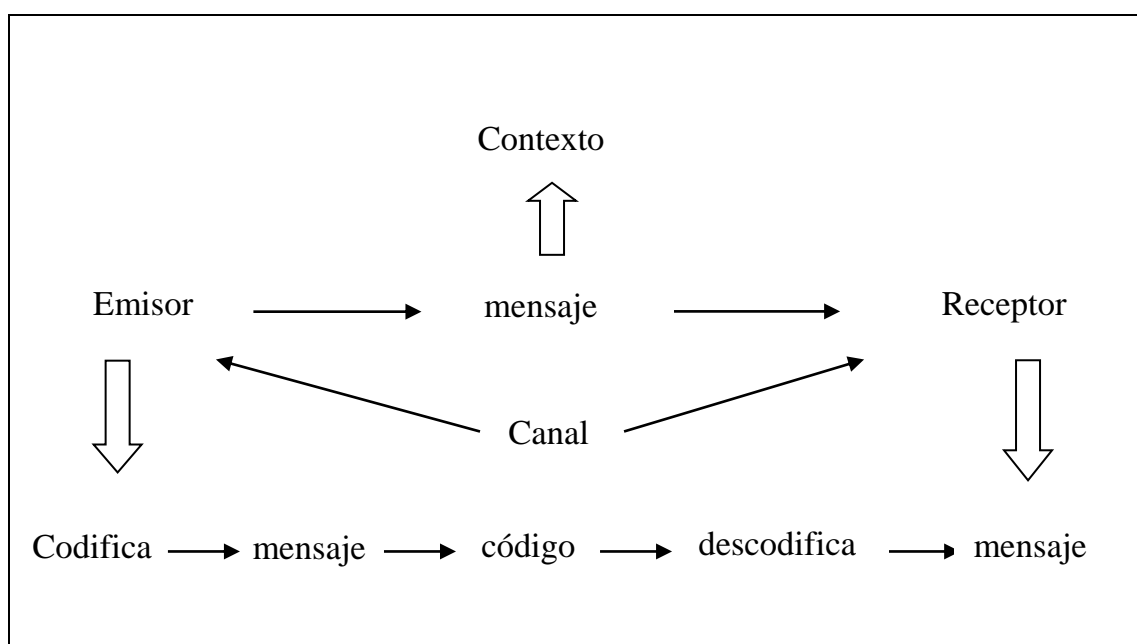


Figura nº 1: Esquema de la comunicación

- *Emisor* corresponde al que emite el mensaje.
- *Receptor* recibe el mensaje, es el destinatario.
- *Mensaje* es la información que se recibe y se transmite con la comunicación.

Para que el mensaje pase del emisor al receptor se necesita además de:

- *Un código* lingüístico que consiste en un conjunto organizado de unidades y reglas de combinación propias de cada lengua natural.
- *Un contexto* que es el conjunto de circunstancias en las que se produce el mensaje y que deben ser conocidas tanto por el emisor como el receptor.
- Y por último *un canal*, que permite establecer y mantener la comunicación entre el emisor y el receptor.

Cada vez que se produce una comunicación, todos los elementos del esquema se ponen en funcionamiento, aunque no en la misma medida ni de igual manera. Todos los componentes se encuentran relacionados y si se activa uno, entran en funcionamiento los demás. El emisor establece contacto con el receptor, a través de un canal, luego a través del código, transmite un mensaje al destinatario remitiéndose a un contexto. El destinatario (receptor) descodifica el mensaje transmitido.

Este modelo permite establecer seis funciones esenciales del lenguaje inherentes a todo proceso de comunicación lingüística y relacionada directamente con los seis factores mencionados en el modelo anterior. Según Jakobson (1963:213-220), las funciones del lenguaje son la función emotiva, conativa, referencial, metalingüística, fática y poética:

i. *La función emotiva:* es una función centrada en el *emisor*, el cual pone de manifiesto emociones, sentimientos o estados de ánimo.

ii. *La función conativa:* esta función se centra en el *receptor* o destinatario. El hablante pretende que el oyente actúe en conformidad con lo solicitado a través de órdenes, ruegos o preguntas.

iii. *La función referencial:* esta función se centra en el contenido o “*contexto*” entendiéndose este último “en sentido de *referente* y no de *situación*”; esta función se encuentra generalmente en textos por ejemplo informativos y narrativos.

iv. *La función metalingüística:* es una función que se utiliza cuando el *código* sirve para referirse al código mismo. El metalenguaje es el lenguaje con el que se habla de lenguaje.

v. *La función fática* se centra en el *canal* y trata de todos aquellos recursos que pretenden mantener la interacción. El canal es el medio utilizado para el contacto.

vi. *La función poética*: Esta función se centra en el *mensaje*, se pone en manifiesto cuando la construcción lingüística elegida intenta producir un efecto especial en el destinatario como por ejemplo goce, emoción o entusiasmo.

1.2. Definición del habla

Hablar no es oralizar la lengua escrita; cuando se dice de una persona que “habla como un libro”, la frase tiene a veces cierto matiz peyorativo y se implica que tal persona no habla de forma adecuada.

Hablar una lengua extranjera no es muy fácil, especialmente para principiantes. A veces, hemos observado que los aprendices usan las formas y estructuras adecuadamente por escrito, mientras que no lo hacen de igual manera al hablar, quizás porque no practican suficientemente. El hablante compensa a veces la carencia de su discurso con repeticiones, reconstrucciones de frases, gestos o mímicas para poder transmitir su mensaje. Vemos que es necesario en una interacción oral dar importancia a los aspectos gramaticales y al vocabulario sin olvidar la forma y el estilo del discurso.

Para Bygate (1987)¹¹ lo que diferencia la lengua escrita de la hablada y caracteriza esta última es la siguiente:

i. *Las condiciones del proceso*: la limitación del tiempo obliga al hablante a hablar poco y utilizar frases muy cortas y a veces incompletas; también esa limitación induce a la construcción de frases incorrectas (por ejemplo, frases sin verbos) y a un vocabulario limitado.

ii. *Las condiciones recíprocas*: cuando se habla, en la mayoría de los casos, el que habla tiene presente físicamente al interlocutor al que se dirige y éste reacciona

¹¹ Citado por Beatriz Caballero de Rodas (2001: 281).

ante lo que oye mostrando comprensión o incomprensión, duda o confirmación, por medio de palabras o con gestos.

La lengua hablada se utiliza para los intercambios sociales y relaciones personales entre los hablantes, y para los intercambios transaccionales y transmisión de la información. También la lengua oral suele ser informal y dinámica en situaciones concretas.

El aprendizaje de una palabra implica asociar su sonido con su significado. Esta asociación se hace mediante dos procesos diferentes: por un lado, hay que aprender la estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla; por otro lado, hay que apoderarse del concepto que expresa y asignarlo a una categoría semántica más amplia, como por ejemplo, las formas, los colores, la cantidad, la comida o la acción.

Si los interlocutores comparten información y hablan de alguna experiencia común, o comparten conocimientos del mismo trabajo o de hechos que han ocurrido, la eficacia comunicativa será mucho mayor con menor esfuerzo lingüístico. Por lo contrario, si los hablantes se desconocen y pertenecen a culturas muy diferentes, es difícil que lleguen a una comunicación plena porque les faltan conocimientos para abordar tal tema.

El factor *tiempo* establece la inmediatez y la sucesión de los sonidos del habla, tanto en su producción como en su recepción; es imposible la simultaneidad, es decir que la comunicación oral depende del momento y del lugar en el que se produce. Esta inmediatez en el tiempo y en el espacio permite la verdadera interacción entre los interlocutores que aporta una gran cantidad de información referencial al hablante y al oyente: pueden observar sus reacciones, sus gestos o la conformidad o disconformidad con lo emitido.

La expresión oral implica no sólo la articulación sucesiva de los fonemas que constituyen el significante de los signos lingüísticos, sino también la entonación, el

acentos y las pausas que son útiles tanto para el hablante como para el oyente por su función comunicativa.

En el aula, el profesor lleva a cabo una determinada actividad previamente organizada, y que el alumno puede practicar siguiendo las reglas de tal actividad; y los elementos discursivos que permiten facilitar la producción oral como la pronunciación (entonación, intensidad y ritmo), los marcadores de tiempo y espacio; y también crea ejercicios específicos para conseguir el éxito de la comunicación y ayudar a los alumnos a adquirir hábitos para posteriores intervenciones.

2. La comprensión oral

La enseñanza de la comprensión oral tiene por objetivo general desarrollar la capacidad del aprendiz para entender el contenido de mensajes transmitidos oralmente.

No se puede pensar en una interacción oral efectiva sin que los interlocutores se entiendan. Asimismo, es necesario entender para tomar notas en una sesión de clase. La comprensión oral requiere el uso de destrezas perceptivas y cognitivas. Para comprender un texto, las destrezas perceptivas (oír y ver) son necesarias: hay que reconocer el sonido y la letra; también lo son las destrezas cognitivas: hay que analizar e interpretar.

El canal de la comprensión oral es audiovisual y por él se transmite el sonido. Se oye algo que se va y no es posible volver a oír, a no ser que se trata de un texto grabado. El contexto en el que se desarrolla la comprensión oral suele ser audiovisual (se oye al hablante y generalmente se le puede ver), y este contexto viene además acompañado de elementos prosódicos (entonación y pausas), paralingüísticos (tono de voz y ritmo) y extralingüísticos (gestos, movimientos y distancia entre el oyente y el hablante). Los elementos que integran este contexto suelen ser de gran ayuda para el oyente, ya que le aportan datos relevantes para interpretar lo que está oyendo.

Según Beatriz Caballero de Rodas (2001: 270), para ser un oyente competente es preciso haber desarrollado no una destreza, sino diversas microdestrezas interdependientes de forma simultánea:

i. *Las microdestrezas perceptivas* son las que ayudan al oyente a procesar el sonido:

- Discriminar sonidos y reconocer las palabras es reconocer los patrones de acentuación.
- Reconocer los rasgos del acento y el ritmo de las frases.
- Reconocer los patrones de la entonación.

ii. *Las microdestrezas de análisis* permiten al que escucha recordar e interpretar lo que se ha escuchado:

- Reconocer las diferentes formas del discurso, palabras gramaticales como (no obstante, para concluir, etc.) que le permiten organizar el mensaje que recibe y le ayudan a interpretarlo con mayor rapidez.
- Retener la información recibida en la memoria y tenerla preparada para utilizarla en el momento que sea necesario.

iii. *Las microdestrezas de síntesis* son las que permiten al oyente:

- Interpretar el mensaje construyendo el significado a partir de sus conocimientos previos sobre el uso de la lengua y de sus experiencias del mundo.
- Comprender el sentido global de un texto, las intenciones de los hablantes, las ideas principales y las informaciones concretas.

En el cuadro siguiente, Beatriz de Rodas (2001: 271) resume las microdestrezas que acabamos de citar:

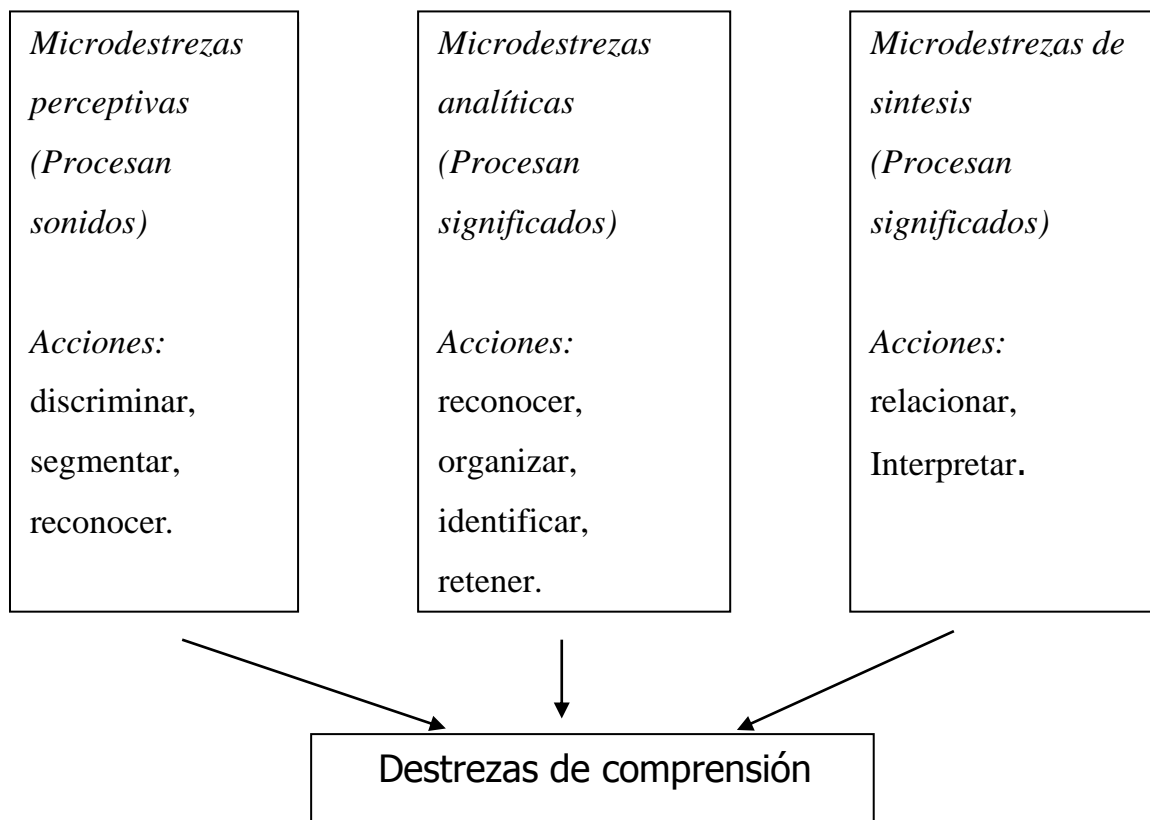


Figura n°2: Microdestrezas (Rodas, 2001: 271)

El desarrollo de estos tres bloques de microdestrezas es lo que permite al aprendiz alcanzar la habilidad de comprender. Según Beatriz Caballero de Rodas (2001: 272), las microdestrezas perceptivas se adquieren de forma más automática, mientras que las de análisis y síntesis tienen un carácter cognitivo. Existe un requisito necesario para favorecer el proceso de comprensión, que tiene que ver con las actitudes y hábitos del aprendiz: “saber escuchar”, es decir, concentrarse a la hora de escuchar un mensaje oral.

2.1. Percepción del mensaje oral

Según Garman (1990)¹², la percepción del habla resulta enormemente interactiva como evidencia su naturaleza adaptativa y dinámica que constituye el proceso cognitivo inicial a través del cual el sujeto discrimina, selecciona e interpreta

¹² Citado por Juan Martínez Agudo (2004: 5-6).

los estímulos que recibe accediendo al conocimiento. Si el discurso oral del profesor de lenguas extranjeras es rápido para los aprendices, imposibilita la descodificación de los sonidos finales de las palabras, y esto les crea sin duda graves problemas que dificultan el reconocimiento auditivo.

Según Martínez Agudo (2004), la percepción del mensaje oral implica la participación de varios elementos para que se realice:

- *El lenguaje* que es el instrumento del pensamiento, es una facultad que permite definir la realidad exterior y transmitir la información, posibilita la expresión de intenciones comunicativas significativas.
- *La lengua* como instrumento que favorece la interacción y la comunicación con los hablantes, ya que la comunicación manifiesta intercambio de información.
- *El habla conversacional* que envuelve una enorme complejidad al desarrollarse con una relativa fluidez y rapidez, variándose bastante las características o propiedades de la señal vocal.

La percepción consiste en la capacidad de percibir y conocer la realidad a través de los mecanismos sensitivos y cognoscitivos del organismo. La percepción del habla constituye un proceso orientado al reconocimiento auditivo, a la comprensión de mensajes que supone el resultado de la interacción entre el individuo y su medio o entorno. Según algunos estudios (Belinchón, Rivière e Igoa: 1992)¹³, el sistema perceptivo parece estar especializado en la detección de los rasgos fonéticos de los sonidos del habla.

2.1.1. Percepción del habla

Según los mismos autores (Belinchón, Rivière e Igoa: 1992), existen cuatro etapas que conforman la percepción del habla:

i. *El análisis auditivo periférico* es un análisis inicial de las propiedades acústicas relevantes de la señal del habla.

¹³ Citado por Juan Martínez Agudo (2004:7).

ii. *El análisis auditivo central* se extrae de la señal una serie de patrones que se almacenan en la memoria auditiva; del análisis de estos patrones se obtienen unas claves acústicas o propiedades.

iii. *El análisis acústico-fonético* es un procesamiento lingüístico de la señal, identificando los segmentos del habla.

iv. *El análisis fonológico*: los segmentos fonéticos identificados previamente se convierten en representaciones abstractas de los sonidos, es decir, en segmentos fonológicos.

Durante el desarrollo del proceso perceptivo (Martínez Agudo: 2004), se establece una serie de fases, comenzando por la habilidad para detectar la presencia o ausencia de un estímulo; después, se desarrolla un proceso discriminativo consistente en la capacidad para advertir diferencias; seguidamente, se activa la capacidad de reconocimiento a través de la cual se trata de identificar la familiarización del estímulo; a continuación, se lleva a cabo la identificación del estímulo para evitar confusiones, y finalmente, se realiza el juicio perceptivo o respuesta perceptual que conlleva la capacidad de análisis crítico.

Según los estudios de este mismo autor, dentro del contexto de la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, pueden desarrollarse diversas tareas perceptivas tales como *la discriminación e identificación* de determinados sonidos vocálicos y consonánticos afín de asimilar sus propiedades fonéticas. Las tareas de *discriminación auditiva* consisten en percibir la diferenciación entre diversos sonidos, indicando si dos estímulos resultan iguales o diferentes, mientras que las tareas de *identificación* suponen incluir diversas muestras individuales de sonidos en alguna categoría, determinando la identidad del estímulo.

Desde el punto de vista del procesamiento de la información (Martínez Agudo 2004: 9), se puede decir que el aprendizaje de una lengua extranjera exige el desarrollo de los procesos de *atención y percepción*. Los procesos atencionales se hallan estrechamente vinculados al proceso perceptivo ya que el mecanismo cognitivo de la

atención selecciona toda la información que va a ser procesada y posteriormente registrada en el almacén de la memoria. Entonces, hay una conexión e interacción entre *percepción*, *atención* y *memoria*, siendo sumamente complejo analizar los procesos perceptivos sin tener en cuenta los procesos atencionales o los procesos memorísticos, ya que todos ellos forman parte del sistema de procesamiento de la información.

En el aula de E/LE, los aprendices suelen articular de modo incorrecto a la hora de expresar un mensaje, y esto se observa en un discurso lingüístico o habla que resulta confusa para los demás, dificultando gravemente la interpretación o comprensión lingüística.

2.2. Estrategias de comprensión oral

Las estrategias de comprensión oral conciernen el mensaje que el oyente va a entender con eficacia. Según O'Maley y Chamot (1990)¹⁴, para ser un oyente eficaz se debe desarrollar las siguientes estrategias:

i. *Las estrategias socio-afectivas* son las que tiene que ver con la situación del locutor en relación con el interlocutor o en relación con el texto. Sirven para que el alumno controle el estado de ansiedad y se anime en clase para participar (por ejemplo, el alumno se dice “si tengo un problema, pregunto al profesor”).

ii. *Las estrategias metacognitivas* implican pensar y tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje, planificarlo, monitorizarlo y evaluarlo (por ejemplo, el alumno se dice “me concentro en las palabras claves; me siento en las primeras filas para oír mejor”).

iii. *Las estrategias cognitivas* ayudan a utilizar la información del texto, del contexto y los conocimientos sobre la lengua y sobre el tema para llegar a entender. El alumno recurre a elaborar, traducir, transferir conocimientos y resumir mentalmente (por ejemplo, el alumno se dice “si no conozco la palabra, la adivino por el contexto”).

¹⁴ Citado por Beatriz Caballero de Rodas (2001: 272).

Para favorecer el desarrollo de la comprensión oral, es importante analizar qué puede hacer el profesor para ayudar al aprendiz a entender una lengua extranjera; puede utilizar la lengua extranjera como lengua de comunicación en todas las actividades que tienen lugar en el aula, para garantizar que la lengua se presente en un contexto significativo para el aprendiz. También, se puede crear ambientes donde el alumno se sienta inclinado a utilizar la lengua extranjera como lengua de comunicación, por ejemplo, con tareas de selección de textos en audio o vídeos para comentarlos después en clase en parejas, grupos o con el profesor. Se puede animar una clase utilizando diferentes estrategias, como adivinar estados de ánimo de los hablantes a partir de su tono de voz, reconocer por la entonación si efectúan preguntas o afirmaciones, adivinar de qué hablan a partir de unas palabras claves, para que el aprendiz aprenda a utilizar los aspectos no lingüísticos que facilitan el proceso de comprensión.

2.3. Las actividades de comprensión oral

Para definir la actividad oral dentro del aula, se puede emplear un simple término que es “hablar”: es hablar una lengua en una situación determinada; es la capacidad de expresar ideas, opiniones y pensamientos en un contexto determinado. El oral tiene un papel muy importante en el aula de E/LE porque se refiere a la comunicación que muestra la capacidad de cada aprendiz.

Actualmente, la comunicación oral es, en la mayoría de los casos, el interés primordial que mueve a las personas a aprender una lengua extranjera. Para poder comunicarse en una lengua, es necesario tener conocimientos del vocabulario, de la gramática y la pronunciación de dicha lengua. Sin embargo, estos conocimientos no garantizan que una persona pueda comunicarse de forma eficaz, porque necesita además la adquisición de las destrezas para usar estos conocimientos de manera y en momentos adecuados.

Para mejorar y desarrollar la comprensión oral en clase, se crean situaciones en las que el aprendiz se siente motivado y obligado al mismo tiempo de intentar comprender una lengua diferente de la propia. La destreza de entender es difícil de adquirir, y el profesor tiene que emplear un amplio repertorio de tareas que faciliten el desarrollo de comprensión de los aprendices, y de ahí puede practicar algunas actividades en diferentes momentos de una secuencia de comprensión oral como lo menciona Beatriz Caballero de Rodas (2004: 278):

i. Actividades de preparación y sensibilización que ayudan al alumno a aprender a escuchar y oír, por ejemplo:

- Escuchar los ruidos del entorno del aula para identificarlos.
- Percibir los diferentes instrumentos de una pieza de música.
- Identificar diferentes acciones a partir de los sonidos ambientales, por ejemplo: bajar las escaleras o correr para no perder el autobús.

Estas actividades facilitan el desarrollo de microdestrezas perceptivas y no sólo preparan al alumno a aprender a escuchar y oír en una lengua extranjera, sino también le ayudan a ser consciente del mundo que le rodea y favorecer el desarrollo de la observación.

ii. Actividades previas a la audición durante las que el profesor pretende que los alumnos intenten comprender un determinado texto que nunca han oído. Antes de darlo, propone algunas actividades que les preparen y faciliten la tarea. Por ejemplo:

- Presentar una imagen que tiene relación con el texto que los aprendices van a escuchar, y preguntarles qué les sugiere.
- Presentar el tipo de discurso que van a escuchar (monólogo, diálogo, relato o descripción).

iii. Actividades durante la audición: el profesor intenta que los aprendices centren su atención en determinados elementos significativos del texto como por ejemplo:

- Identificar el mensaje oral que tiene que ver con una determinada ilustración, como la descripción de objetos de una sala.
- Seguir un itinerario en un mapa.

iv. *Actividades después de la audición* que pueden cumplir diversos objetivos como obtener el interés de la actividad, el grado de dificultad que ha supuesto aquella actividad, la adecuación del tema, realizar ejercicios de imitación y práctica sobre determinadas formas lingüísticas.

3. La expresión oral

La expresión oral constituye una destreza de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado ya que la adquisición de esa habilidad tiene un solo objetivo importante, el de comunicarse oralmente.

3.1. Aspecto comunicativo de la pronunciación

La didáctica de la pronunciación se ocupa de la forma material del habla en su conjunto. La pronunciación es la base para aprender un idioma; es muy importante para asegurar la eficacia comunicativa porque puede constituirse en un muro que impide la comprensión.

La primera dificultad consiste en percibir los sonidos propios de la lengua que se aprende, uno no puede producir unos sonidos nuevos, si no es capaz de discriminarlos: el aprendiz de español tiende a la transferencia de los rasgos de la lengua materna y por consiguiente, debe aprender a abandonar los hábitos fonológicos y fonéticos que no corresponden a los propios del español.

Para adquirir una buena pronunciación, es importante aprender a dominar el conjunto de hábitos articulatorios que caracterizan la lengua, y también ejercitar el aspecto fónico de la lengua que debe incluir los valores significativos del acento, la

entonación, el ritmo y las pausas, y también apreciar las diferencias generales que existen entre su lengua materna y el español.

3.2. La expresión oral en el aula E/LE

Para poder expresar sus opiniones en clase, para poder argumentar, describir y narrar, los alumnos desarrollan mediante la conversación habilidades de carácter cognitivo que permiten la organización de los datos de forma coherente. También se desarrollan habilidades de carácter lingüístico, ya que la conversación exige un esfuerzo de descodificación de lo que se escucha, de pronunciación clara, de búsqueda de palabras precisas, de logro de una buena interacción con personas que dominan más la lengua. Esto significa ser capaz de interpretar los sonidos de los enunciados en una determinada situación, atendiendo a la cantidad de información que se recibe y que se debe dar.

El papel del profesor de E/LE es conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje; es un intermediario entre la lingüística teórica y aplicada y la realización didáctica de la lengua, también es él quien decide en cada caso qué es lo que es necesario para transmitirlo a sus alumnos.

3.3. Estrategias de la expresión oral

Cuando el aprendiz de una lengua extranjera encuentra dificultades para comunicarse, recurre a una serie de técnicas que le ayudan a superarlas como:

i. La utilización de gestos: el aprendiz recurre a la comunicación no verbal, por ejemplo, señala a sus pies para indicar que quiere decir *zapatos* o se toca un ojo para indicar que quiere decir *mirar*.

ii. La solicitud de ayuda: el aprendiz puede pedir ayuda a los compañeros o al profesor, por ejemplo, permaneciendo en silencio y mirándolos con expresión interrogante, preocupado o impaciente, acompañando esto con movimientos de cabeza o un chasquido de sus dedos.

iii. Otros recursos: Es posible también que el aprendiz interrumpa su discurso con un silencio porque no sabe cómo expresar lo que quiere decir, y evitar hablar de algo cuando no tiene vocabulario suficiente para expresarse. En otras ocasiones, puede recurrir al diccionario, a los apuntes de clase o al libro de texto.

Podemos decir que existen estrategias que favorecen el aprendizaje de la lengua extranjera, y permiten progresar en su proceso de aprendizaje y que por lo contrario existen otras estrategias que pueden reducir la conversación.

4. La interacción oral en el aula

La enseñanza de la destreza del oral tiene por objetivo general desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y mantener una conversación. Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción y comunicación.

4.1. Formas de interacción

Como primer paso para promover la expresión oral, el profesor suele utilizar normalmente la lengua extranjera como lengua de comunicación en el aula, tanto para la enseñanza (presentación de contenidos o actividades), como para la organización de la clase (distribución física del aula o de los grupos), así como para la socialización (relación más personal con los alumnos), en la medida de lo posible. Esto favorece un contacto permanente con la lengua extranjera y la práctica de los diversos tipos de textos orales en un contexto real y significativo.

Por otro lado, al igual que en el caso del desarrollo de la comprensión oral, es muy importante que el profesor cree, desde el primer momento, un ambiente adecuado en el que los alumnos se sientan cómodos y no tengan miedo de expresarse en la lengua extranjera ante sus compañeros. La ansiedad y la inseguridad bloquean los procesos de aprendizaje, mientras que la enseñanza que tiene en cuenta los aspectos

afectivos es una enseñanza más efectiva (Moskowitch 1978: 14)¹⁵. El profesor gestiona la interacción en el aula de tal manera que todos los alumnos tengan la oportunidad de hablar. Para ello, es esencial que se dé prioridad al trabajo en parejas y pequeños grupos, de forma que los participantes tengan necesidad y obligación de hablar.

En la enseñanza de una lengua extranjera, el enfoque comunicativo es impulsor del proceso de comunicación: en sus estudios, Larsen- Freeman (2000)¹⁶ sostiene que las tareas de interacción comunicativa promueven relaciones de cooperación y colaboración entre los aprendices, proporcionándoles oportunidades reales de intercambio de información. Estas posibilidades de expresión oral contribuyen a favorecer sus habilidades comunicativas, concretamente sus destrezas conversacionales, y a reforzar su confianza comunicativa. Uno de los objetivos de la metodología de la enseñanza comunicativa establece la necesidad de desarrollar la habilidad del aprendiz para participar eficazmente en cualquier acto conversacional. Aprender una lengua extranjera ha de concebirse como un proceso interactivo encaminado hacia el desarrollo del proceso de comunicación oral.

La dinámica de la interacción en el aula debe no sólo favorecer la construcción del conocimiento lingüístico sino también impulsar el desarrollo de la autonomía del aprendizaje; al mismo tiempo, debe asegurar un aprendizaje cooperativo basado en el mutuo esfuerzo y una estrecha colaboración. Las interacciones pueden fomentar el desarrollo de una actitud cooperativa en los alumnos, y de igual modo, envolver un proceso de adaptación por parte del aprendiz hacia diferentes modelos de seguimiento en el aula.

La conversación constituye la forma básica de la interacción lingüística que sucede normalmente de forma espontánea, imprevisible, contextualizada e informal. El conocimiento lingüístico adquirido ha de enriquecer necesariamente la práctica de la

¹⁵ Citado por Beatriz Caballero de Rodas (2004: 288).

¹⁶ Citado por Juan Martínez Agudo (2004: 109).

comunicación oral, y ésta propicia una cierta espontaneidad comunicativa que cumple las reglas que presiden a las interacciones comunicativas.

Existe una relación evidente entre esos dos rasgos conversacionales claves que son *la interacción* y *la cooperación*: todo acto de interacción comunicativa parece suscitar un cierto deseo de cooperación verbal; así lo advierte Widdowson (1983: 62)¹⁷: “En la interacción oral el principio de cooperación vincula a los interlocutores hacia la convergencia”, esta interacción cooperativa entre aprendices define la dinámica de todo acto conversacional.

4.2. Tipología de actividades interactivas

Para enriquecer la interacción en el aula, los alumnos deben tener oportunidades de utilizar de forma activa la lengua que aprenden, en actividades significativas en las que se sienten motivados para hablar. El profesor organiza gran parte de su actividad a partir de la pregunta que se usa para verificar la comprensión y el aprendizaje para llamar la atención sobre un determinado fenómeno, para iniciar un tema o para controlar el desarrollo de las actividades. De acuerdo con Beatriz de Rodas (2001: 283-290), pensamos que las actividades siguientes pueden favorecer la interacción oral en clase:

i. Juegos comunicativos: son tareas orales con un componente lúdico, y en los que se trata de adivinar, observar, memorizar, para promover la comunicación en el aula. Además, los juegos comunicativos suelen tener una forma en la que el profesor, de acuerdo con las características de los alumnos, puede adaptar o modificar sus reglas. Dentro de un contexto comunicativo real, el juego comunicativo contiene también elementos lingüísticos concretos (vocabulario, estructuras, sonidos).

ii. Presentaciones: en clase, los alumnos tienen que hablar individualmente durante breves momentos; pueden presentar un tema de interés reciente para el grupo, contar un cuento o comentar una película.

¹⁷ Citado por Martínez Agudo (2004: 111).

iii. Juegos de roles: son diálogos en los cuales cada alumno adopta un rol determinado. Los alumnos preparan ellos mismos los diálogos, de forma libre o a partir de unas guías que reciben del profesor. Este tipo de juegos acostumbra a utilizarse con alumnos de nivel intermedio, porque los que tienen un nivel inicial no pueden expresarse y resolver la tarea con éxito; sin embargo, si las orientaciones del profesor son claras pueden adaptarse al nivel de competencia del alumno.

iv. Simulaciones: son muy semejantes a los juegos de roles. Son también juegos de actuar, pero en ellos, se recrea una situación más compleja, amplia y real; suele haber más de dos alumnos, y los personajes tienen una personalidad y unas características determinadas. Por ejemplo, un debate escolar en el que se va a decidir si se puede tener un día blanco para realizar una salida para visitar un museo; aquí cada alumno juega el rol de un personaje: un director, o un miembro de la asociación de los padres, por ejemplo.

v. Debates: el profesor plantea un tema de interés para que se comente entre los alumnos.

vi. Actividades que implican la resolución de problemas: son formas de discusión que promueven de forma más eficaz la interacción en el aula. Este tipo de actividades intenta estimular la comunicación real entre los aprendices con el planteamiento de un problema que sólo puede ser resuelto por el intercambio de informaciones y opiniones; se puede proponer también actividades por parte de los aprendices en las que los mismos planteen temas que les atañen personalmente.

5. La evaluación

Como el profesor debe evaluar el escrito, también debe verificar el nivel de sus alumnos *en el oral*, porque aprender una lengua necesita la asociación entre el oral y el escrito para poder comunicar con el interlocutor. Por eso, creemos que es necesario examinar algunos aspectos de la evaluación, por su relación directa con el nivel de corrección oral, el grado y la motivación para expresarse en el aula.

La evaluación es una práctica *técnica* (objetiva) y *ética* (moral), mediante la que el profesor puede corregir y explicar los fallos de sus alumnos.

La evaluación es un aspecto fundamental en la práctica docente; tiene lugar en la clase a lo largo de todo el curso escolar y se basa en las múltiples observaciones realizadas por el profesor. Estas observaciones pueden ser obtenidas por procedimientos informales como la observación intuitiva de las relaciones de un alumno en clase o por procedimientos más sistemáticos como los controles y los exámenes.

El docente se familiariza con la clase en conjunto, y con cada alumno en particular, e intenta conocer sus circunstancias individuales externas a la clase que pueden ayudarle a interpretar ciertos comportamientos y actuaciones. La evaluación debe ser útil para los progresos y los aprendices, informar sobre los logros, el progreso y el esfuerzo y alimentar la colaboración entre profesor y alumnos. El principal objetivo del profesor es el rendimiento del alumno a partir de sus respuestas y la corrección de sus errores.

5.1. Formas de evaluación

En el aula, la evaluación sirve para averiguar el nivel de los alumnos, así para controlar el rendimiento y el progreso tanto para los aprendices como el profesor.

Se puede hablar de tres formas de evaluación: la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.

5.1.1. La evaluación diagnóstica

Es una evaluación que se realiza antes de empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de verificar el nivel de preparación de los alumnos para enfrentarse a los objetivos que se espere que logren. También se evalúa el alumno para detectar carencias y errores que pueden dificultar el logro de los objetivos planteados.

i. Características:

- No se debe poner notas porque se pierde la función diagnóstica de la evaluación; se busca que los alumnos den cuenta de lo que manejan al inicio de una unidad de aprendizaje; pero es posible calificar un estado de avance cuando se lleva a cabo una actividad.
- Puede ser individual o grupal, depende de si quiere un profesor tener una visión global o particular de sus alumnos.

ii. Fases de la evaluación diagnóstica:

- *Identificar el objetivo del programa de estudio a evaluar:* para cualquier instancia, es indispensable que el docente tenga claro los objetivos que espera lograr al finalizar una unidad.
- *Selección de instrumentos:* el profesor decide qué instrumento emplear para la evaluación (pruebas escritas, interrogaciones orales, cuestionarios o preguntas).
- *Análisis de la información:* una vez aplicado el instrumento a los alumnos, se realiza el análisis de los resultados que muestran los logros alcanzados.
- *Toma de decisiones* consiste en formular juicios, resumir y dar a conocer la evaluación. También se debe hacer un establecimiento de estrategias para la superación de los errores.

5.1.2. La evaluación sumativa

Es la más habitual y tradicional. Se lleva a cabo al final de un período educativo (trimestre, curso escolar o ciclo), con la finalidad de informar al alumno y a sus padres sobre el grado de consecución por parte del aprendiz de los objetivos educativos. Este tipo de evaluación proporciona al profesor una información esencial sobre el grado de consecución de los objetivos programados y sobre el éxito de las actividades educativas realizadas, y por eso, ocupa un lugar importante en el proceso educativo. Los instrumentos más utilizados para averiguar el nivel de los alumnos son las pruebas y los exámenes.

5.1.3. La evaluación formativa

Es la evaluación que se lleva a cabo de forma continua durante un período con la finalidad de mejorar el proceso educativo. Su objetivo es facilitar al aprendiz la información sobre qué se puede mejorar; también, ayuda al aprendiz a tomar conciencia de cuáles son los objetivos educativos, de forma que los pueda asumir como propios y participar en su consecución activamente como agente del proceso educativo, y no como mero receptor de la instrucción. La evaluación formativa ayuda además al profesor a obtener día a día información de calidad sobre el progreso individual de cada aprendiz, como paso necesario para tomar decisiones respecto de cómo adaptar las actividades de aprendizaje de forma que éstas respondan a las necesidades individuales de cada aprendiz.

5.2. Tratamiento del error y su corrección

Según Luci Nussbaum (2001: 158), el error es uno de los temas centrales en didáctica de las lenguas: los docentes suelen considerar que una de sus funciones básicas es prevenir y corregir los errores y la mayoría de los alumnos, por su parte, procuran evitarlos. Sin embargo, durante la interacción oral, es poco recomendable que el profesor llame sistemáticamente la atención de los alumnos respecto de aquellas formas lingüísticas erróneas que se producen para corregirlos. Tales comportamientos bloquean la comunicación, y un alumno que teme el error se arriesga poco y, por lo tanto, experimenta y aprende menos que otro más osado.

Para el aprendiz, los errores son casi siempre una limitación que, en el caso de los adultos, implica muchas veces un recorte de la comunicación. Para el profesor, los errores son un campo de batalla en el que puede olvidarse de todo lo demás, sobre todo del desarrollo comunicativo y de la posibilidad de que el aprendiz reestructure ahí su hipótesis: en el afán de corregir, muchas veces se interrumpe constantemente la comunicación sin conseguir el objetivo. A veces, no se entiende cómo, si se le ha enseñado bien y si lo ha explicado clara y explícitamente, vuelve a aparecer el mismo error.

Generalmente se entiende por “corrección” la llamada de atención directa y puntual sobre el error (Fernández 2000: 139). El hablante puede reparar en su enunciado porque piensa que es incorrecto, de la misma manera, un docente puede corregir un enunciado porque lo considera a la vez incorrecto y un obstáculo para que el resto de los alumnos comprenda.

La corrección implica, para el docente, que reflexione sobre la gravedad de los errores cometidos, y decida qué tipos de errores debe corregir en prioridad, cuándo tiene que intervenir para corregir o no, y cómo proceder a estas correcciones, para no interrumpir una actividad de expresión oral por ejemplo.

5.2.1. ¿Qué tipos de errores corregir?

Según Sonsoles Fernández (2000: 141-142), el primer punto en el tratamiento del error es considerar que el objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras no es formar hablantes nativos, sino personas capaces de comunicar eficazmente con hablantes nativos y no nativos, y formar un enunciado en lengua extranjera aceptable en la medida que sea comprensible y no bloquee la comunicación. Esto es, pues, un primer criterio para decir qué se debe corregir.

Los errores que se encuentran en las destrezas del oral de los aprendices de una lengua extranjera, además de aquellos del proceso de aprendizaje (léxico-semánticos, morfosintácticos, discursivos y pragmáticos), son los relacionados con la pronunciación, entonación, ritmo, fluidez, los provocados por la ansiedad y los derivados de la interacción comunicativa, conectores de conversación, adecuación a la situación, signos de cooperación y reacciones adecuadas, turnos de palabra, pausas y control del discurso.

5.2.2. ¿Cuándo hay que intervenir para corregir?

En una situación comunicativa, se intenta activar los esquemas de conocimientos del alumno y sus mecanismos de aprendizaje para que empiece a formar hipótesis; es el momento en que debe tomar conciencia de lo que le falta, de lo que necesita aprender y de provocar las dudas que se van a ir aclarando después. Es un momento para animar, seguir y subrayar los aciertos, o más que corregir, para realizar pequeñas reparaciones puntuales, es decir que el aprendiz intenta corregir él mismo su error.

Acompañando al proceso de aprendizaje, después de incentivar a los aprendices a formar hipótesis sobre un punto concreto y contrastar esas hipótesis con el material elegido, es el momento de realizar una serie de actividades más o menos controladas. La corrección puntual es entonces eficaz para que el alumno se dé cuenta de su error y lo pueda corregir. La corrección puede ser eficaz si el aprendiz la siente como ayuda, no como un control; cuando él tiene ocasión de activar sus mecanismos y genera las dudas sobre la forma de decir algo, la corrección puede ayudar a confirmar la hipótesis válida.

En la exposición de un hecho o una idea, la intervención más eficaz es la de colaborar con signos de comprensión, ayudando con la palabra que falta o completando la frase que no se consigue cifrar. El aprendiz, al comprobar el éxito de poder expresar algo con sus escasos recursos y el interés que ha despertado en su interlocutor, se siente motivado para seguir intentando expresarse en la nueva lengua. En clase, sin embargo, la repetición de un error por parte del que expone, y más si este error incide sobre puntos ya estudiados, puede generar confusión en el resto de los alumnos. En esos casos, se puede practicar la “corrección comunicativa”; o sea, la que se realiza en una conversación normal; cuando uno es más en la interacción, dando la palabra que falta, retomando una frase, resumiendo una opinión, de forma que no se interrumpa la comunicación, sino que, por el contrario, se da la oportunidad de oír de forma correcta una determinada estructura; y esto no tanto para el que expone, sino

sobre todo para los que escuchan, pues aunque están también centrados en el mensaje, tienen más capacidad de monitorizar¹⁸ en ese momento.

5.2.3. ¿Cómo proceder para corregir?

El error es necesario para aprender; no es un delito, y la corrección didáctica tiene el objetivo de ayudar y favorecer el proceso de aprendizaje, no de humillar la persona, frustrarla o ponerla en evidencia, sino de orientar y desarrollar el nivel de aprendizaje. Estos principios deben ser asumidos, no sólo por el profesor, sino por todos los componentes de la clase, es fácil dar con el modo de corregir en cada situación y a cada persona en particular.

Fernández (2000: 142) supone que la conversación es más eficaz cuando se realizan actividades posibilitadoras centradas en la forma; en esas situaciones un gesto de interrogación o duda, repetir la frase interrogativamente hasta el elemento problemático o realizar algún que otro gesto convenido más o menos lúdico, ayudan a que el aprendiz tome conciencia del problema y a que él mismo pueda autocorregirse: aquí la corrección inmediata por parte del profesor es menos eficaz. En el trabajo por parejas o en grupos, la mutua ayuda o la corrección, incluso dudosa, de los compañeros puede favorecer aún más el proceso de contraste de hipótesis, ya que entre sí se intercambian aspectos de duda, soluciones y estrategias de resolución que, a veces, el profesor no ha observado.

En la producción oral, se debe procurar siempre que el interés recaiga en el tema; los alumnos transmiten experiencias o conocimientos que pueden enriquecer a toda la clase y aquellos mismos eligen. Por tanto, la atención debe estar centrada en el mensaje; las dudas y preguntas que los compañeros hacen al que expone, deben versar sobre los aspectos oscuros del mensaje o sobre los que lo pueden ampliar, puntos que se pueden ir anotando durante la exposición para ayudar a la comprensión de esta

¹⁸ *Monitorizar* viene del concepto de monitor, de Krashen; consiste en controlar a alguien, es decir que el que escuche controla al que expone.

exposición. Toda la clase centra su atención en el contenido, sobre el interés que ha producido el que expone sobre las preguntas que ha sugerido, y esto refuerza la motivación que incentiva el deseo de expresar las propias ideas.

5.3. Evaluación de la destreza oral

No se debe olvidar que un procedimiento evaluador no sólo puede utilizarse al final de un recorrido educativo para asignar una calificación o tomar una decisión, sino también puede servir al inicio de ese mismo camino como medio para determinar y clarificar objetivos, tanto para el profesor como para el alumno.

En el aula de E/LE, prevalecen los procedimientos cuantativos: exámenes o pruebas a cuyos resultados se les asigna un valor numérico que, al ser computado, constituye la puntuación obtenida por el aprendiz, porque se necesita calificar a los aprendices para obtener un título o un diploma.

En cuanto a los procedimientos cualitativos, son los informes y las observaciones que puede utilizar un profesor para asegurar y justificar las calificaciones que pone a los aprendices; éstos pueden obtener a través de ellas una valiosa información acerca de su proceso de aprendizaje.

A partir de estos procedimientos, un examen permite que el profesor compruebe si ha tenido éxito en la consecución de sus objetivos y que el alumno sea consciente de su índice de aciertos y errores. También se verifica la validez de las pruebas utilizadas para la medición de las destrezas, e incluso para comprobar la eficacia de la metodología elegida y la secuencia didáctica adoptada.

Cuando se trata de examinar la lengua hablada, el asunto parece todavía más complicado, y esto se debe a que el alcance de la propia destreza no está bien definido. Madsen¹⁹ señala el desacuerdo que existe acerca de los criterios que se adoptan para seleccionar lo que se debe evaluar al examinar la expresión oral. A menudo aparecen

¹⁹ Citado por Teresa Bordón (2000: 153).

entre los aspectos que se deben considerar, *la gramática, el vocabulario y la pronunciación*. No obstante, rasgos como la *fluidez* y la *adecuación de la expresión* revisten igual importancia. Además, en la comunicación oral también hay que precisar otros factores, como *la comprensión auditiva, la utilización del tono correcto y la adopción de estrategias*.

Los exámenes están constituidos por diferentes pruebas, y el rasgo básico para diferenciarlas es el tipo de respuestas (cerradas o abiertas) que provocan. *Las pruebas de evaluación de la expresión oral*, son siempre de respuesta abierta, y la clasificación de los niveles de actuación para la producción oral pueden resultar útiles para la elaboración de pruebas de examen. Por ejemplo, Teresa Bordón (2000: 157-158) propone actividades para cada nivel escolar como:

i. Nivel elemental:

• **Objetivos:**

- Pedir y dar información;
- Entender y dar instrucciones;
- Describir en el presente;
- Articular fonemas y pronunciar palabras de manera inteligible.

• **Procedimientos:**

- Fotografías y otros soportes gráficos;
- Simulaciones.

ii. Nivel intermedio

• **Objetivos:**

- Describir y narrar en el presente y en el pasado;
- Dar opinión;
- Argumentar.;
- Convencer;
- Utilizar un vocabulario adecuado para la tarea;
- Saber usar elementos de cohesión léxica y sintáctica;

- Poder adecuarse al interlocutor en situaciones corrientes;
- Articular y pronunciar de manera correcta.

- Procedimientos:

- Soportes gráficos;
- Simulaciones;
- Fichas de instrucciones;
- Breve desarrollo de un tema relacionado con área de interés general.

iii. Nivel superior:

- Objetivos:

- Todos los del nivel intermedio;
- Saber reconocer y mostrar tonos y actitudes (enfado alegría, etc.);
- Entender variedades de lengua;
- Articular y pronunciar con toda corrección.

- Procedimientos:

- Soportes gráficos;
- Exponer un tema.

En los exámenes de control, el profesor/examinador establece los objetivos del examen, sus contenidos y procedimientos de evaluación, de acuerdo con los objetivos, contenidos y procedimientos adoptados en el aula.

Hemos intentado presentar los diferentes tipos y aspectos de la evaluación, porque creemos que es necesario evaluar la destreza oral en el aula, porque la calificación del nivel de los alumnos en oral tiene la misma importancia que la del escrito, y a veces es más importante porque los alumnos necesitan comunicarse entre ellos y también a veces, comunican con el otro en un ambiente sociocultural. La evaluación del oral mejora la producción de los alumnos y desarrolla sus habilidades, así que mejora su nivel de aprendizaje.

CAPÍTULO III

LA ACTIVIDAD ORAL EN EL TERCER CURSO DE SECUNDARIA

1. La enseñanza del oral en Argelia

Antes de presentar nuestra metodología de trabajo, empezamos por presentar el contexto de *enseñanza del oral* en el que los alumnos a quienes hemos dirigido nuestro cuestionario, estudian el español. Nos parece necesario, para poder aproximarnos a las dificultades observadas, centrarnos en primer lugar en cómo se enseña el oral en Argelia basándonos en el plan curricular y el manual de español utilizado en los liceos.

1. 1. La enseñanza del español en Orán

Desde hace tiempo, el aula representa el lugar de realización de varios métodos de enseñanza; es un lugar de observación, de interacción entre los alumnos y los profesores, y también es un espacio en el que se realizan actividades de aprendizaje.

Para estudiar cómo se ha enseñado la actividad oral en los liceos de Orán, hemos intentado estudiarla a través de la cronología de la enseñanza del español en Orán, pero no hemos podido obtener la información necesaria para poder hacerlo, ya que no se nos permitió acceder a los archivos. Por eso, presentamos brevemente aquí sólo algunos de los datos que marcan esa cronología

Según las informaciones de algunos profesores de lengua española²⁰, el español se enseñó por primera vez en los colegios en 1974. La primera promoción contaba con cinco profesores y algunos cooperantes en algunos institutos como Eltahdib, Boulenuar, Ste Eugène y Kabati. Había cuatro cursos de enseñanza, y en el tercer curso, los alumnos escogían entre el español o el inglés como lengua extranjera. El programa lo establecían los profesores mismos.

²⁰ Para más detalles, ver también: Belkharoubi (1997); Ounane (2006) y Bouchiba Ghlamallah (2009).

Entre 1976 y 1986, se dejó de enseñar el español en este curso. A partir de 1983, Yasri Mustapha (inspector de español) propuso el primer programa oficial con un manual²¹ para los alumnos del tercero y cuarto curso de enseñanza media.

En 1989, como el español se quería suprimir, ya no quedaba casi ningún alumno de español en los liceos.

En 1992, se volvió a enseñar la lengua española como lengua “viva”, con un coeficiente (2) en el primer curso de enseñanza secundaria. Aquel año, se elaboró un programa oficial, pero sin manuales. Los profesores tenían que utilizar los manuales extranjeros, con los que habían estudiado.

En 1994 se editó el primer manual para los alumnos de tercer curso titulado “Ven a ver”.

Durante el curso académico 1999-2000, los del segundo curso estudiaron con el manual “En español por favor”.

En 2006, se cambió el manual de los del segundo curso por otro nuevo titulado “Un mundo para descubrir”, y este manual sigue siendo utilizado hasta hoy día.

En 2007, se cambió el manual de los del tercero y es “Puertas abiertas”. El mismo año, el español volvió lengua extranjera como materia esencial con coeficiente (4) para los dos cursos de enseñanza secundaria (segundo y tercer curso).

Para el curso académico 2008-2009, intentamos obtener todas las informaciones posibles sobre la enseñanza del español en los liceos de Orán, pero sólo pudimos obtener las siguientes:

- 43 profesores repartidos en 43 liceos enseñaban el español a 820 alumnos del segundo curso y 662 al tercero.

²¹ “¡Hola, chicos!” publicado en 1981.

Actualmente, la enseñanza del español en Argelia comienza en secundaria; se propone en los liceos como tercera lengua extranjera después del francés y el inglés. Como lo acabamos de mencionar, no hemos podido obtener muchas informaciones; por eso, sólo presentamos aquí un pequeño resumen sobre la cronología de la enseñanza del español en la enseñanza secundaria; y como nuestro objetivo de estudio es el oral, limitamos nuestro análisis, en lo que refiere a la enseñanza en Argelia, a la actividad oral programada para el tercer curso, en el manual de español que se usa actualmente, “Puertas abiertas”.

1.2. La enseñanza del oral

No hemos elegido esta opción sólo por falta de datos, sino también porque pensamos que analizar la destreza oral en los manuales que se utilizaron antes de “Puertas abiertas”, no añadirá nada a nuestro trabajo porque en la mayoría de ellos no se daba una importancia particular a las destrezas orales: Así hemos observado cuando hemos examinado el programa elaborado en 1992 y la guía metodológica en 1997.

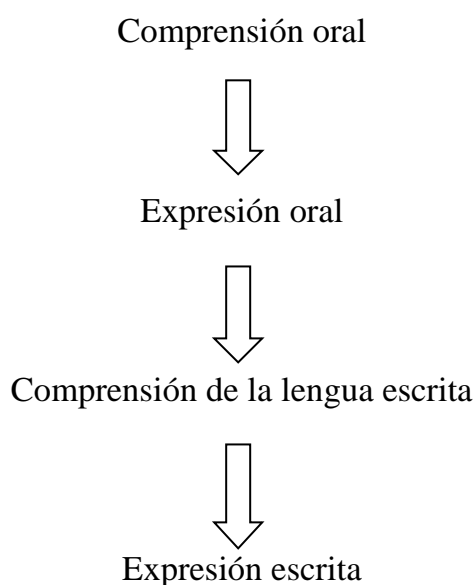
- En teoría, en *el programa de la Enseñanza del español en secundaria* elaborado por *el Ministerio de Educación* (1992), la destreza oral no parece excluida porque la finalidad de enseñar el español como tercera lengua extranjera consiste en orientar el alumno hacia la adquisición de técnicas y métodos de trabajo personal y también preparar el aprendiz a realizar actividades de la vida cotidiana, como por ejemplo saber llamar por teléfono, redactar una carta o hacer un resumen. Asimismo, se debe permitir un aprendizaje lingüístico para apoyar el alumno *a comunicarse y expresarse correctamente, de forma oral y escrita.*

En el tercer curso de enseñanza secundaria, el objetivo de la lengua oral del español es empujar el alumno a adquirir el *acento tónico, la entonación, el ritmo y la fluidez*; así como seguir consolidando las adquisiciones lingüísticas de los primeros años de aprendizaje en *lo fonético, gramatical y léxico*. También el alumno debe seguir enriqueciendo su vocabulario para *mejorar su comunicación formulando comentarios*

o discursos, necesita también escuchar y comprender mensajes cada vez más complejos.

Según este programa, la enseñanza del español en la secundaria se basa *en la comunicación*, se trata de enseñar a los alumnos a entender y construir correctamente frases y utilizarlas de manera apropiada para realizar una intención comunicativa particular.

En otros términos, el aprendizaje debe basarse en un enfoque integrado, combinando competencias lingüísticas tanto en el oral como el escrito en situaciones reales. Según este programa de la Enseñanza del español en secundaria, el aprendizaje de la lengua española representa los cuatro ejes básicos siguientes:



Pero, cuando examinamos, en el mismo programa, el detalle de la repartición del tiempo consagrado a las diferentes destrezas, observamos que se dedican dos horas, en cada unidad didáctica, a la comprensión, que incluye la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita. La fase práctica se hace en tres horas y consiste en el estudio de las estructuras morfosintácticas, el estudio léxico y su ampliación, los ejercicios orales combinando

las estructuras morfosintácticas y el léxico, los ejercicios escritos (con corrección en común). Según esta repartición se observa pues, que no se dedica mucho tiempo al oral, y que es sobre todo el aspecto gramatical escrito que tiene la prioridad.

- En cuanto al guía metodológica de 1997, no hemos encontrado una gran diferencia en comparación con el de 1992: son los mismos objetivos y contextos presentados en una forma nueva.

2. Contenidos del nuevo plan curricular del tercer curso

Antes de pasar a las actividades orales del manual “Puertas abiertas”, nos parece necesario empezar por examinar en la nueva guía del profesor y en el proyecto propuesto por el grupo especializado de tercer curso la concepción del oral y las recomendaciones (relativas al oral) hechas a los profesores. Tenemos que señalar que nos hemos basado principalmente en la guía del profesor porque es en esta guía que hemos encontrado muchos datos sobre la enseñanza del español en la secundaria.

En la guía del profesor (Ministerio de Educación Nacional: 2007) que se está aplicando hoy, se distinguen tres aspectos: los objetivos, el papel del profesor y la concepción de la enseñanza.

2.1. Objetivos

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2006), el oral en clase es una práctica muy importante, consiste en gestionar la interacción en el aula, dialogar para adquirir conocimientos a partir de comentarios y discusiones para realizar los objetivos de la enseñanza que consisten en potenciar la autonomía del aprendizaje, mejorar las reflexiones sobre la lengua y valorar en qué medida los alumnos han aprendido conceptos y competencias en el aula.

2.2. Contenidos

En cuanto a contenidos, examinamos aquí cómo se presentan las dos destrezas orales que nos interesan: la expresión oral y la comprensión oral.

2.2.1. La expresión oral

En la guía del profesor (2007), esta destreza consiste en aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera. El profesor debe proponer actividades, tanto de aprendizaje como de comunicación, en las que se fomente la interacción entre el emisor y el receptor en contextos apropiados y se tenga en cuenta tanto la coherencia del discurso mediante la adecuación a la situación comunicativa como a la cohesión mediante el uso de los conectores por ejemplo.

Según esta guía (2007), una actividad de expresión oral pasa por tres etapas:

- i. *La preactividad:*** el profesor comparte con el alumno el objetivo de la actividad, conoce el motivo por el que se hace la actividad y el producto que se quiere conseguir y esto ayuda a los alumnos a fijar su atención y a facilitar la realización de la tarea. También el profesor deja a los alumnos establecer criterios y comentarlos entre ellos.
- ii. *Durante la actividad:*** el profesor observa cómo los alumnos realizan la tarea de expresión oral, les ayuda en sus dificultades y corrige sus errores.
- iii. *La postactividad:*** la actividad de expresión oral y su evaluación ayudan a reflexionar sobre otras tareas y otras competencias.

Para desarrollar esta destreza debe fomentarse en el alumno el uso de aquellas estrategias que contribuyen en su progreso comunicativo animándole en el aula mediante las preguntas u otros procedimientos que favorecen su participación, como por ejemplo videos, grabación, diálogos, juegos o debates.

2.2.2. La comprensión oral:

En la guía del profesor (MEN: 2007), esta competencia consiste en desarrollar una actividad de interpretación que tiene sus propias técnicas y estrategias; por ejemplo los alumnos interpretan nuevos mensajes que pueden contener palabras o frases no estudiadas previamente. A la hora de la audición, el alumno necesita distinguir los diferentes sonidos de la lengua extranjera, y familiarizarse con el ritmo con que se pronuncia el mensaje, las pausas y la entonación, las enumeraciones y el orden en que se hacen y también se ayuda con los gestos de su interlocutor.

En la guía se señalan diferentes tipos de actividad oral:

- i. Actividades de transferencia:** los alumnos reciben información en un medio o forma (Audición), y la vierten (en su totalidad, o particularmente) en otra forma como por ejemplo un dibujo o un esquema. Podemos citar como ejemplo una grabación propuesta por el profesor contiene una localización de un lugar, los alumnos tratan descubrir este lugar a través de un esquema apoyándose en las informaciones dadas.
- ii. Actividades de transcripción:** los alumnos escuchan y escriben lo escuchado.
- iii. Actividades de registro:** los alumnos buscan en el texto oído un dato o una serie de datos.
- iv. Actividades de ampliación:** los alumnos intentan poner un título al texto oral o continuar la conversación.
- v. Actividades de predicción:** los alumnos adivinan o predicen resultados, causas, relaciones basándose en la información obtenida.

El profesor deja los alumnos realizar las tareas y debe observarlos mientras las hacen, para ver dónde tienen éxito y dónde tienen problemas, si han podido hacerlas todas y para poder finalmente evaluar la actividad de la comprensión oral para desarrollar otras destrezas.

2.2.3. La evaluación

En el proyecto propuesto por el grupo especializado de disciplina español²², el enfoque comunicativo necesita una evaluación continua e integradora, su finalidad básica es ayudar y orientar a los alumnos y a los profesores sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares. En el enfoque comunicativo se aplica la evaluación formativa continua. Esta evaluación permite ajustar progresivamente la intervención y ayuda psicopedagógica al proceso de enseñanza- aprendizaje de cada alumno; pero se distinguen tres tipos de evaluación, MEN (2006: 11): evaluación inicial, evaluación formativa continua y evaluación sumativa o final.

. *La evaluación formativa, continua:* Según MEN (2006: 19), esta evaluación permite ajustar progresivamente la intervención y ayudar el proceso de enseñanza- aprendizaje de cada alumno. La “observación” continua y sistemática no puede basarse sólo en pruebas realizadas al final de un trimestre o destinadas a evaluar siempre el mismo tipo de capacidades. La evaluación formativa exige establecer registros que permitan detectar el momento preciso en que se produce una disfunción, la causa que lo produce y las estrategias correctoras necesarias para superarlas. Por ejemplo, en lo que concierne a la evaluación en Argelia, los profesores hacen los exámenes cada fin de trimestre para que cada alumno obtenga una nota; al final del curso escolar se calculan las notas de los tres trimestres.

. *La evaluación sumativa o final:* Según el plan curricular en Argelia, este tipo de evaluación permite comprobar el grado de cumplimiento de las intenciones educativas. Para que esto sea posible, la programación de las materias, debe establecer unos objetivos didácticos precisos correspondientes a los contenidos que se pretenden trabajar durante un determinado proceso de tiempo, y unas actividades de aprendizaje y de evaluación que se acomoden a estos objetivos.

²² Ver Ministerio de Educación Nacional (2006).

2.2.4. La autoevaluación en la enseñanza secundaria

Según MEN (2006: 12), la autoevaluación es una herramienta que sirve para hacer resaltar las metas personales del alumno y para identificar el progreso que éste hace a lo largo del curso; es decir que el alumno adquiere más responsabilidad para mejorar su propia capacidad lingüística y también para verificar su propio desarrollo.

Este tipo de autoevaluación motiva a los alumnos para descubrir sus propios puntos flojos e intentar mejorar sus capacidades; y de este ritmo se crea un ambiente dinámico en la clase que da un gran avance que beneficia a los profesores y a los alumnos al mismo tiempo. Por un lado, la autoevaluación ayuda a los alumnos a ser conscientes de su progreso, poniendo de relieve sus dificultades; y por otro lado a sentir la necesidad de ayuda gracias a la autoevaluación.

Si se utiliza la autoevaluación adecuadamente y regularmente, va a servir como herramienta didáctica para repasar y avanzar en el aprendizaje. Es importante que los alumnos puedan identificar sus propios errores e intentar corregirlos. Se debe considerar el error como elemento positivo para facilitarle al alumno qué corregir y cuándo. Los profesores deben guiar los alumnos para establecer criterios de prioridades de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Según la guía del profesor del tercer curso (2007: 38), en el caso de una corrección oral se hace de la manera siguiente:

- i-** repetir los errores de los alumnos en un tono cuestionante y hacer que se autocorrijan;
- ii-** apuntar una estructura en la pizarra y hacer que el alumno se auto corrija;
- iii-** corregir los errores del alumno y hacerle repetir la forma correcta;
- iv-** utilizar los gestos, por ejemplo para indicar el pasado o el futuro o una preposición y dejar que los alumnos se corrijan a sí mismos;
- v-** escribir el error en la pizarra e indicar a la clase que lo corrija.

2.3. Concepción de la enseñanza centrada en el alumno

En el enfoque comunicativo del plan curricular en Argelia, el alumno es considerado como el eje de las decisiones que se adoptan en los planes de enseñanza. El alumno debe asumir una cierta responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje, y esto mediante la identificación de los objetivos de aprendizaje, la selección de los contenidos didácticos y lingüísticos para llegar a los objetivos previstos, y la autoevaluación de las estrategias utilizadas y los resultados obtenidos.

En el nuevo currículo se propone un aprendizaje por proyectos; es una herramienta de enseñanza que consiste en una práctica en que se adquieren conocimientos y habilidades básicas para llevar a cabo tareas en grupos.

También, en el nuevo programa se propone la práctica de las cuatro destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Nos limitaremos aquí a comprensión y expresión oral, porque nuestro trabajo se basa en la actividad oral.

2.3.1. Papel del profesor

Según el documento multicopiado de la guía del profesor (2007), en la enseñanza tradicional, la enseñanza se centraba en los contenidos y la metodología del profesor, era él quien seleccionaba las tareas y los ejercicios y los preparaba para la clase. El profesor hablaba solamente en la lengua meta, se situaba frente a los alumnos, elegía las estructuras que se tenían que estudiar, controlaba, corregía y explicaba; era el único interlocutor, mientras que el alumno se consideraba como un consumidor pasivo.

Con el nuevo enfoque comunicativo elaborado por El Ministerio de Educación Nacional Argelino, la enseñanza se centra en los alumnos y en el proceso de aprendizaje: el alumno es el eje central de la clase.

El papel del profesor no es el de un modelo de actuación lingüística que transmite conocimientos a los alumnos, sino el de alguien que contribuye a que el alumno pueda desarrollar su propio aprendizaje mediante la comunicación.

3. La actividad oral en el manual de tercer curso

El manual que nos proponemos analizar constituye una representación del nivel intermedio titulado “Puertas abiertas”. Este nuevo manual que se edita en 2007, se utiliza hasta hoy, sirve como material que tiene como objetivo principal mejorar y favorecer el proceso de adquisición de la competencia comunicativa del aprendizaje de español.

El segundo objetivo es que los alumnos desarrollen las cuatro destrezas productivas y receptoras (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y lectora) de manera comunicativa. Este manual consta con cinco grandes ámbitos basados en un contexto de uso de la lengua. Cada ámbito se divide en dos unidades que pueden subdividirse a su vez en lecciones y finalizarse por un proyecto.

En el cuadro siguiente, presentamos los contenidos del programa del manual del tercer curso con los ámbitos:

AMBITOS	UNIDAD 1	UNIDAD 2	COMPETENCIAS
Una Unidad Puente	Es un repaso general del curso anterior bajo fichas temáticas.		-Competencia comunicativa -Competencia lingüística -Competencia sociocultural -Proyecto
Ámbito personal	Los jóvenes hoy	Los jóvenes hoy	
Ámbito educativo	Sistema educativo	Sistema educativo	
Ámbito científico y tecnológico	Los inventos	Los inventos	
Ámbito laboral	Construir el mañana	Construir el mañana	
Ámbito: Páginas eternas	Ruta literaria	Ruta histórica	

Tabla n°1: Contenido de los ámbitos del nuevo manual “Puertas abiertas” (2007: 18, 60, 100, 138 y 184).

En esta tabla, observamos que en cada ámbito, el alumno va a adquirir competencias: competencia comunicativa, competencia lingüística y competencia sociocultural.

En los cinco ámbitos del manual “Puertas abiertas”, la actividad oral se presenta a partir de textos escritos, y se divide en dos partes: comprensión y expresión oral.

Resumimos el número de actividades en la tabla siguiente:

	Primer ámbito	Segundo ámbito	Tercer ámbito	Cuarto ámbito	Quinto ámbito	Total	Total con porcentaje
Actividades escritas	40	43	35	41	43	202	58%
Actividades orales	28	30	30	40	18	146	42%

Tabla n°2: Número de actividades en el manual “Puertas abiertas”.

Así, observamos que las actividades dedicadas a la actividad oral corresponden a 42% del conjunto de actividades incluidas en el manual. Al ver este porcentaje, podemos pensar que el manual propone muchas actividades orales.

Pero, tenemos que señalar que las actividades de competencia lectora (destreza escrita, pues) se consideran en el manual como una actividades orales. Por eso; hemos tenido que añadir aquí en la actividades escritas, para calcular los porcentajes, el 9% de actividades de comprensión lectora.

Nos damos cuenta de que aunque se trata de una actividad oral, el escrito precede siempre al oral, porque cada ámbito se inicia por un texto seguido por una serie de preguntas de repetición. También este porcentaje 42% no debe engañarnos porque de hecho lo que se llama actividad oral consiste sencillamente en una pregunta y respuesta que ya está en el libro. Por otra parte, en el programa se insiste en el enfoque comunicativo, suponemos que deben trabajar más con el oral que el escrito, pero en el manual se ven²³ más actividades escritas que orales aunque el escrito precede siempre el oral

En la mayoría de los casos, las actividades orales se hacen, en este manual, a través de textos escritos; se lee un texto y se responde a una serie de preguntas propuestas. No se trata de actividades orales, sino de actividades de comprensión lectora, porque el alumno contesta con paráfrasis utilizando las mismas palabras y las mismas frases del texto y no hace ningún esfuerzo de reflexión.²⁴

En cuanto a la gramática, siempre se presenta en el manual la lección empezando por la regla gramatical y seguida de una serie de ejercicios escritos sin ninguna alusión al oral. Aquí observamos que para este programa de tercer curso, la gramática se aprende sólo por escrito sin dar ninguna importancia al oral.

²³ Ver « Puertas abierta », páginas 19, 27 y 33.

²⁴ Ver, por ejemplo, « Puertas abiertas », página 19.

También lo que nos ha llamado la atención, es el proyecto final de cada ámbito: En este manual, se propone una tarea que finaliza la unidad, y que los alumnos deben realizar. Hemos notado que todos los proyectos finales son *escritos* y no *orales*, es decir que éstos tienen que hacer siempre sus investigaciones con el fin de presentarlas por escrito. A partir de este objetivo, pues, se nos confirma que se da siempre primacía al escrito y no al oral. Así, lo podemos ver en los temas de cada proyecto:

-Proyecto 1: “Elaboración y redacción de un programa; el futuro del planeta tierra” (Puertas abiertas 2007: 58).

-Proyecto 2: “Escribe un diálogo, un poema o un discurso para rendir homenaje a la juventud, a tu profesor o a tu madre...” (Puertas abiertas 2007: 98).

-Proyecto 3: “Elaboración de la revista del instituto” (Puertas abiertas 2007: 137).

-Proyecto 4: “Montar un negocio” (Puertas abiertas 2007: 183).

-Proyecto 5: “Escribir una biografía” (Puertas abiertas 2007: 223).

En lo que concierne a las actividades de expresión oral, nos ha llamado la atención una actividad (Puertas abiertas 2007: 26) que tiene como fin hablar y expresarse oralmente, pero en la pregunta se emplea la palabra *escribe*: esto también nos demuestra una confusión entre el oral y el escrito, y pensamos que verdaderamente no se da mucha importancia a la actividad oral como tal, sino siempre vemos un constante uso del escrito que precede siempre al oral.

También en el mismo manual, el profesor debe hacer una clase de pronunciación y entonación para que el alumno se acostumbre a hablar español, y se mencionan mesas redondas; pero siempre *a partir del escrito*, el alumno lee lo que está escrito en el manual.

4. Procedimientos metodológicos

Para elaborar nuestra investigación sobre la enseñanza del oral en las aulas argelinas, hemos escogido tres instrumentos metodológicos, cada uno con un objetivo determinado. También, hemos pensado que estas herramientas metodológicas podrían

ayudarnos para la validez de nuestro trabajo. Los tres medios son: la observación, el cuestionario y la entrevista.

4.1. Los informantes

Hemos escogido el nivel del tercer curso de la enseñanza secundaria, porque es la clase que prepara al alumno a entrar a la universidad. Pero al comparar este nivel con los niveles descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), nos hemos dado cuenta de que no podíamos comparar ese nivel con los niveles descritos en el MCER.

Es que los estudiantes de tercer curso estudian varios contenidos correspondientes a todos los niveles del MCER, o sea que algunos de estos contenidos se pueden comparar con los de nivel inicial del MEER, otros con los del intermedio, y otros, incluso con los del superior.

Los informantes son estudiantes de tercer curso en diferentes liceos (cuatro liceos), su número global es 67 (chicos y chicas) de entre 16 y 19 años. Todos estos estudiantes están en tercero de secundaria, pero es su segundo curso de español porque el español se empieza a enseñar en el segundo curso de enseñanza secundaria.

Hemos elegido el liceo como objeto de nuestra investigación porque para averiguar el papel del oral en clase, se debe volver al liceo porque pensamos que es el papel de profesor de liceo de iniciar a los alumnos la práctica del oral. También porque la falta de aprendizaje de español tiene consecuencias directas en la universidad e influye en formación universitaria.

4.2. La observación

Empezamos nuestra observación, a principios del curso escolar 2007-2008 y la terminamos a finales del curso 2008-2009, a recoger los datos necesarios para nuestra investigación.

Asistimos a las clases para que los grupos se acostumbren a nuestra presencia, y sobre todo para ver cómo y cuándo se desarrollan las actividades orales. Durante estos dos cursos académicos, hemos asistido a las clases de cada uno de los cuatro liceos durante cien horas por los dos cursos, a razón de cincuenta horas para el primer y cincuenta horas también para el segundo curso académico, lo que nos limita a diez horas mensuales repartidas entre los cuatro liceos. Hemos podido, a través de esta asistencia, conocer un poco a los grupos y también hemos tomado notas que nos han servido como apoyo para hacer nuestro cuestionario.

4.3. El cuestionario

El cuestionario es un instrumento especialmente útil para descubrir las opiniones de los alumnos, sus preferencias, sus motivaciones, sus estrategias o sus estilos de aprendizaje. Nuestro cuestionario, dirigido a los alumnos, tiene por objetivo recoger datos sobre la percepción y la práctica, por los mismos, de las actividades orales. Queremos conocer sus reflexiones sobre la lengua española, averiguar sus representaciones y necesidades de comunicación oral en clase, y también para ver, durante nuestra asistencia, si las respuestas de los aprendices no contradicen sus comportamientos en el aula; así para que los alumnos autoevalúen sus propias capacidades, necesidades y objetivos para desarrollar sus aprendizaje de la lengua española.

Hemos sometido el cuestionario al final del curso escolar (2008-2009) a sesenta y siete (67) alumnos, porque pensamos que el alumno conoce el programa estudiado, y que se ha adaptado en el aula.

Hemos elegido también este período del curso, porque con el curso ya casi terminado, ya saben cómo se han llevado las actividades orales en el aula.

El cuestionario es un cuestionario de tipo “elección múltiple” y comporta diez preguntas²⁵.

4.4. La entrevista

Este instrumento se ha dirigido solamente a los profesores para conocer su concepción y sus reacciones sobre la actividad oral, frente a las prescripciones del programa.

Hemos entrevistado a cinco profesores (experimentados y recién reclutados) de diferentes liceos. La entrevista se ha hecho sobre la base de tres preguntas²⁶, y no se ha limitado a un tiempo determinado, porque cada profesor ha respondido de manera diferente, y en función del tiempo del que disponía.

5. Resultados y comentarios

A continuación, presentamos los resultados que hemos obtenido; los analizamos y comparamos partiendo de las observaciones hechas durante nuestra asistencia a las clases.

5.1. La observación

Observamos en *sólo* uno de los cuatro liceos una participación activa en el aula, una aplicación del oral a lo largo de una clase. Desde nuestra primera asistencia, los alumnos estaban motivados y el profesor les animaba a hablar todos dando ejemplos

²⁵ Ver Anexo n°1.

²⁶ Ver Anexo n°2.

sobre el tema de la clase. A partir de sus ejemplos, los alumnos adquirirían mucho vocabulario y el profesor iba siguiendo este ritmo con el programa del manual. Asimismo, se hablaba de vez en cuando sobre temas extraescolares sólo en español, sin emplear otra lengua, y en sus expresiones se veía una coordinación entre lo dicho y lo aprendido y así todos intentaban participar. A veces, cuando no comprendían una palabra, el profesor la explicaba dando ejemplos o haciendo gestos hasta que asimilaban el significado. Los alumnos intentaban expresarse oralmente, y cuando uno no encontraba una palabra adecuada esperaba la ayuda de su profesor o un compañero o lo explicaban con los gestos con el fin de hablar español.

En los otros liceos, observamos que no había una participación como en el primer liceo: algunos profesores trabajaban con un grupo de alumnos y los demás ni siquiera intentaban participar en clase. A veces, la profesora les daba una pregunta, pero no insistía para que la mayoría de alumnos respondiera, sólo dos o tres alumnos participaban porque la profesora no parecía interesada por sus respuestas, sino por las respuestas que ella quería.; lo esencial era terminar el programa sin preocuparse mucho por el grado de comprensión de todos los alumnos. Durante toda la sesión, los alumnos copiaban la lección que el profesor dictaba, o escribía en la pizarra, después hacían los ejercicios, y en la mayoría de los casos, hablaban en árabe. Estas observaciones nos hacen pensar que estas carencias en la práctica del oral tienen consecuencias negativas sobre el aprendizaje de los alumnos, y por ahí, confirman nuestras hipótesis.

5.2. El cuestionario

Para analizar los resultados del cuestionario, hemos clasificado las respuestas en unas tablas que recogen:

- Por una parte las respuestas de los alumnos a las diferentes posibilidades de respuestas propuestas en el cuestionario. Por ejemplo, en la primera pregunta proponemos dos posibilidades (sí y no), mientras que en la segunda proponemos cuatro (escribir, hablar, leer y escuchar).

- Por otra parte, los porcentajes que corresponden a cada una de las posibilidades de respuestas recogidas.

• Pregunta n°1: Interés por la lengua española

- La pregunta n°1 nos informa sobre el interés personal de cada alumno por la lengua española.

Respuestas	Sí	No
Porcentaje	81%	18%

Tabla n°3: Resultados de la pregunta n°1.

Como lo vemos, a la mayoría de los alumnos (81%) les interesa estudiar español, porque piensan que es una lengua muy fácil de aprender.

• Pregunta n°2: Preferencia por una destreza

- Con esta pregunta, hemos intentado conocer las preferencias de los alumnos sobre las destrezas de la lengua española; es una autoevaluación de sus habilidades para averiguar dónde creen que tienen más competencia.

Respuestas	Escribir	Hablar	Leer	escuchar
Porcentaje	52%	16%	14%	16%

Tabla n°4: Resultados de la pregunta n°2.

Según estas respuestas, podemos ver que la mayoría de los alumnos (52%) prefieren escribir más que hablar. Es posible que hayan elegido esta respuesta porque el programa da más importancia al escrito, o también porque piensan que la escritura es más fácil que la comunicación oral.

• **Pregunta n°3: Interés por el oral**

- Nuestro objetivo es saber si a los alumnos les interesa el oral:

Respuestas	Sí	No	Variar las actividades
Porcentaje	76%	5%	18%

Tabla n°5: Resultados de la pregunta n°3.

La mayoría de los alumnos (76%) prefieren las actividades orales en clase. Por parte, en comparación con las respuestas: de la pregunta n°2, la mayoría dice que le gusta escribir, y aquí a la mayoría le gustan las actividades orales. Parece pues que les interesa también hablar en clase para dominar la lengua y acostumbrarse a hablar con fluidez.

• **Pregunta n°4: Duración de las actividades orales en clase**

- Nuestro objetivo aquí es intentar conocer cuántas horas se dedican al oral:

Respuestas	Poco tiempo durante la semana	Una hora por semana	Cada clase
Porcentaje	54%	18%	27%

Tabla n°6: Resultados de la pregunta n°4.

Según las respuestas de los alumnos, la mayoría de ellos (54%) dice que las actividades orales se hacen poco tiempo durante toda la semana. Los que contestan prácticamente lo contrario (en cada clase) o sea 27% constituyen exactamente la mitad de la mayoría. Sabiendo que los profesores enseñan español cinco horas por semana, si comparamos sus respuestas con las de los alumnos, vemos que se nos confirma el mayor porcentaje, el de 54%. En efecto, la mayoría de los profesores piensan que tienen un programa cargado y deben terminarlo en un tiempo determinado, por eso, no pueden dedicar mucho tiempo al oral e intentan hacer trabajar más el escrito que el oral, porque, como los alumnos son numerosos, pueden perder mucho tiempo si dan la palabra a cada uno de los alumnos: un minuto a treinta alumnos equivale a media hora menos, en una sesión, para terminar el programa.

• Pregunta n°5: Práctica de las actividades orales

- Con esta pregunta, hemos querido saber cómo los alumnos prefieren practicar las actividades orales:

Respuestas	Conversando con el profesor	Conversando con sus compañeros	Durante una actividad lúdica
Porcentaje	56%	18%	25%

Tabla n°7: Resultados de la pregunta n°5.

En su mayoría (56%), los alumnos prefieren las interacciones orales con el profesor porque piensan que con él, pueden corregir sus errores. Sólo 18% de ellos prefieren conversar con los compañeros, quizás porque la mayoría piensa que los compañeros cometen errores y no se puede aprender mucho con ellos. El porcentaje de 25% parece confirmarlo, porque cuando consideran que es sólo una actividad lúdica el porcentaje aumenta ligeramente de (7%), o sea, que para ellos, hablar con los compañeros no es muy diferente de pasar un rato divirtiéndose

• **Pregunta n°6: Autonomía**

- La pregunta n°6 nos informa sobre la manera de responder de los alumnos cuando el profesor les hace una pregunta.

Respuestas	Respondes directamente	Necesitas un poco de tiempo	Buscas en tu cuaderno	Dejas la palabra
Porcentaje	14%	54%	9%	21%

Tabla n°8: Resultados de la pregunta n°6.

Sólo una minoría (14%) de los alumnos responde que hablan espontáneamente, sin necesidad de tiempo para preparar lo que van a decir, pero la mayoría de los alumnos (54%) necesita un poco de tiempo para reflexionar antes de responder. Las respuestas a esta pregunta nos permiten observar que la tercera parte de los alumnos (21% y 9%) reconocen que no contestan a las preguntas, y es una forma más (además del escasísimo tiempo consagrado al oral en el aula) de no practicar la actividad oral.

• **Pregunta n°7: Medios de expresión**

- Nuestro objetivo es saber cómo los alumnos hacen cuando no conocen la palabra; si intentan comunicar con gestos o si utilizan otra lengua. Esta pregunta nos permite también obtener, al comparar las preguntas 6 y 7, precisiones sobre las respuestas de la pregunta precedente:

Respuestas	Con gestos	Utilizas otra lengua	Describes el objeto	Prefieres no decir nada
Porcentaje	20%	60%	10%	9%

Tabla n°9: Resultados de la pregunta n°7.

Si adicionamos los porcentajes de la pregunta precedente y vemos que los que dicen que responden a las preguntas son 68%, podemos deducir que hay mucha participación y actividad oral en clase. Pero, cuando la mayoría afirma en las respuestas a esta pregunta, que utiliza otra lengua, esto confirma la ausencia de una verdadera actividad oral ya que esta actividad no se hace en la lengua de aprendizaje sino en la lengua materna: aquí, 60% responden utilizando “otra” lengua que la española. Para ellos, es más fácil hacerlo así, porque no necesitan hacer el esfuerzo necesario para comunicar en la lengua extranjera.

• Pregunta n°8: Dificultades en el oral

- Con esta pregunta, hemos querido saber cuáles son las dificultades que frenan la comunicación oral:

Respuestas	La pronunciación	El vocabulario
Porcentaje	43%	56%

Tabla n°10: Resultados de la pregunta n°8.

La mayoría de los alumnos (56%) dicen que carecen de vocabulario; esto a causa del volumen horario que es insuficiente, porque para ellos una hora diaria y con un programa cargado, es imposible dedicar tiempo a la práctica oral (que necesita vocabulario) y dejar de lado los ejercicios de gramática a los que el profesor consagra casi todo el tiempo en el aula. Mientras otros (43%) tienen problemas de pronunciación porque no practican mucho en clase.

• Pregunta n°9: Apreciación de la propia dificultad

- La pregunta n°9 nos informa sobre los aspectos de la lengua que parecen más difíciles a los alumnos y también frenan su capacidad de comunicar oralmente:

Respuestas	Formas verbales	Los tiempos	La concordancia	La lengua española es difícil
Porcentaje	34%	27%	30%	7%

Tabla n° 11: Resultados de la pregunta n°9.

Hemos obtenido aquí resultados que se acercan en los porcentajes: unos 34% tienen problemas con las formas verbales; 27% con los tiempos, 30% con la concordancia, pero sólo unos pocos (7%) piensan que la lengua española es difícil. Las dificultades son pues de orden morfosintáctico y no léxico, como lo deja entender la pregunta n°8.

• Pregunta n°10: Tratamiento del error

- Nuestro objetivo era conocer la reacción del alumno cuando comete un error a la hora de hablar. Suponemos que la corrección directa por parte del profesor (que interrumpe la respuesta del alumno), puede ser un obstáculo a su voluntad de contestar a las preguntas y participar.

Respuestas	Que el profesor te corrija	Corregirte mismo	Tus compañeros te corrigen
Porcentaje	60%	30%	9%

Tabla n°12: Resultados de la pregunta n°10.

Un fuerte porcentaje (60%) indica aquí que la mayoría de los alumnos prefieren que el profesor les corrija los errores. Creemos que contestan así porque piensan que es el papel del profesor, el tener que corregir los errores, y también hablar todo el tiempo porque “sabe” más que ellos. Quizás es por eso que se callan. A pesar de este porcentaje, hay que observar que quedan casi (40%) de ellos que prefieren corregirse o que les corrija un compañero. Podemos deducir de ello, que casi la mitad de los alumnos confirman la suposición que acabamos de exponer.

5.3. La entrevista

Hemos realizado nuestra entrevista al final del curso escolar 2008-2009 en diferentes liceos de Orán con cuatro profesores de español. Hemos elegido un tratamiento más formal (Usted) para dialogar con los profesores, salvo un profesor que hemos tuteado porque es joven y que solemos discutir con él. Para analizar las respuestas de los profesores, no hemos querido nombrarles, sino hemos dado a cada uno una letra para diferenciar sus respuestas.

Antes de pasar a los comentarios sobre la entrevista, queremos señalar que las preguntas son solamente sobre el oral porque nuestro objeto de investigación es el oral en el aula.

Hemos propuesto tres preguntas y vamos a clasificar las respuestas de los profesores siguiendo pregunta por pregunta:

• **Pregunta1:** ¿Cuánto tiempo dedica Ud. al oral?

• Profesor A:

Según la respuesta del Profesor A, el español se enseña cinco horas por semana; tres clases duran una hora cada día y dos horas de clase sucesivas. Para él, las dos horas sucesivas son más adecuadas para hacer algunas actividades orales, pero cuando las clases duran una hora sola, es imposible practicar el oral porque pasa su clase a

escribir en la pizarra y los alumnos no tienen tiempo para hablar porque copian en los cuadernos lo que él escribe, y así se acostumbran a este ritmo de aprendizaje.

• Profesor B:

El profesor B respeta el programa del Ministerio que tiene que seguir, y para él las horas son suficientes para practicar tanto el oral como el escrito siguiendo el manual escolar que tiene que usar.

• Profesor C:

El profesor C prefiere repartir las horas que tiene según su manera de enseñar; intenta dar algunas actividades orales, y empuja a sus alumnos a hablar sobre los temas que les propone trabajar.

• Profesor D:

El profesor D dice que la actividad oral se hace sólo durante la sesión; en las sesiones de una hora, no se puede hacer.

Lo que podemos deducir de esas respuestas de los cuatro profesores es que la actividad oral se practica muy poco por falta de tiempo.

• **Pregunta 2:** ¿Cómo motiva Ud. al alumno para que participe en la clase?

• Profesor A:

Este profesor utiliza la lectura como medio de motivación para empujar a sus alumnos a leer y al mismo tiempo para corregir su pronunciación; elige dos o tres alumnos motivados y que suelen participar para ofrecer un modelo a sus compañeros. Para él, esto crea un ambiente concurrente entre ellos porque cada alumno va a intentar mejorar su pronunciación y su fluidez. En cuanto a la gramática, el profesor A utiliza la pizarra para explicar la clase, y al final pide algunos ejemplos a unos alumnos para averiguar si han entendido o no.

• Profesor B:

En cuanto al profesor B, para motivar a sus alumnos, les pregunta sobre las clases mediante las preguntas del manual, y a veces, ofrece una recompensa al que da la mejor respuesta, y así anima a todos a participar.

• Profesor C:

El profesor C dice que sus clases se basan siempre en el oral porque para él, sus alumnos necesitan primero hablar español y luego escribirlo; por eso desarrolla actividades en clase que les motiven como por ejemplo diálogos, debates, descripciones y a veces juegos. Para él, cuando el profesor cambia de ritmo en su clase proponiendo diferentes actividades, los alumnos intentan siempre participar para desarrollar su conocimiento.

• Profesor D:

Según la respuesta del profesor D, la participación de los alumnos se hace por medio de preguntas que se hacen sobre las clases enseñadas, y para motivarlos, a veces, este profesor dice que les propone un tema ya estudiado y pide a los alumnos que hagan una redacción o un resumen (en pocas líneas) a partir del mismo tema.

Las respuestas que nos han hecho los profesores a la pregunta n°2, refleja los esfuerzos que hacen para llevar a cabo correctamente sus clases. Vemos también que la actividad oral se hace sobre la base de las preguntas del manual y sabemos que el manual de la prioridad al escrito.

• **Pregunta 3:** ¿Cómo evalúa Ud. el oral en el aula?

A esta pregunta, hemos tenido las mismas respuestas por parte de los profesores A, B y D: esos tres profesores dicen que la evaluación del oral se hace cuando los alumnos *leen* una composición que han redactado en clase o en casa.

En cambio, el profesor C evalúa cuando los alumnos preparan trabajos o actividades orales, cuando hacen debates en clase, o cuando trabajan en grupos y presentan sus trabajos. También el profesor A cuando evalúa a sus alumnos da notas que se consideran como notas de participación.

Después de obtener estas respuestas de los cuatro profesores, hemos podido sacar diferentes observaciones acerca de la enseñanza del oral en el aula. Cada profesor nos ha dado una visión propia de su clase explicándonos su manera de enseñar el oral en su aula.

A partir de las respuestas de los profesores, y tras las discusiones que hemos tenido con ellos, sacamos (salvo alguna excepción), las observaciones generales siguientes:

- Estos profesores no dan mucha importancia al oral, porque no se le da importancia en el manual;
- no consagran mucho tiempo a la actividad oral porque el programa es cargado;
- no dan mucha importancia a la participación en clase, porque tienen que dar más importancia a partir de un escrito;
- motivan a los alumnos; cada uno según sus concepciones de la enseñanza y no se sienten obligados de hacerlo;
- cuando dan su clase, las destrezas escritas se trabajan más que las destrezas orales, porque utilizan un manual en el que el escrito precede siempre al oral.

6. Propuesta didáctica

Antes de concluir, intentamos a partir de esta investigación y de nuestra práctica didáctica, estudiar cómo se podría favorecer el papel del oral en el aula de enseñanza secundaria con la propuesta de algunas actividades orales.

Por eso, nos centramos en dos aspectos que nos parecen importantes:

- Las relaciones gracias a las que se podría producir la interacción positiva que facilita la participación oral de los alumnos en el aula.

- Algunas de las actividades que podrían facilitar la intervención oral en clase.

6.1. Relaciones facilitadoras

Hemos elaborado el esquema siguiente, para mostrar las relaciones que se pueden establecer en el aula y facilitar el desarrollo de la actividad oral:

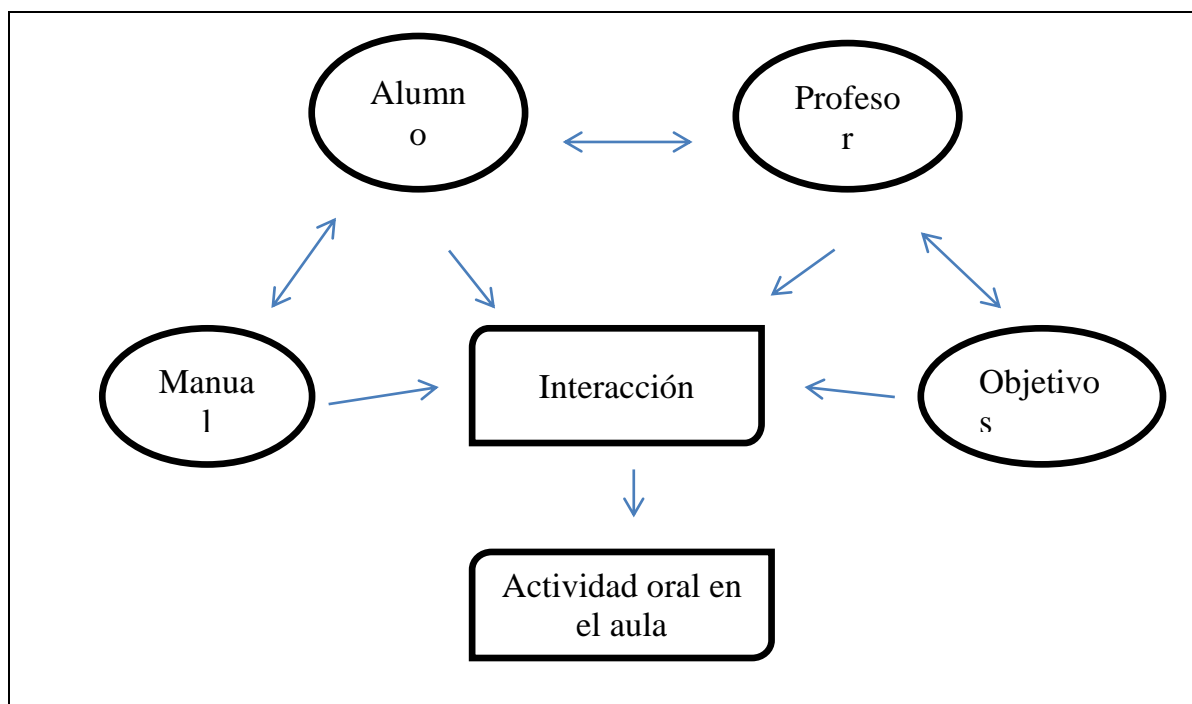


Figura n° 3: Relaciones necesarias para la actividad oral.

En este esquema, hemos puesto en evidencia las relaciones siguientes:

- Profesor/ alumno;
- alumno/ alumno;
- profesor/ práctica y comunicación oral;
- profesor/ uso del manual;
- profesor/ objetivos.

Hemos puesto la *interacción* en el centro de las relaciones, porque pensamos que todo depende del tipo de relaciones que se establece entre los diferentes elementos

que intervienen en el aula. Si la relación es positiva y activa, la actividad oral se hace realidad en ella.

A continuación, analizamos los tipos de relaciones que hemos puesto en evidencia en el esquema, y después proponemos tres actividades que podrían favorecer la interacción en el aula.

6.1.1. La interacción profesor/alumno

La interacción en el aula entre profesor y alumno puede resumirse en contestar a la pregunta siguiente: ¿Cómo empujar el alumno a actuar en clase?

Podemos plantear esta pregunta para alcanzar nuestro objetivo, que es favorecer la actividad oral en el aula. En aula, el profesor necesita conocer métodos de enseñanza para poder dominar su clase; tiene que apoyar y promover el aprendizaje de los alumnos, y ofrecerles la ayuda educativa a partir de sus conocimientos para desarrollar sus habilidades. También es el profesor el que planifica las técnicas que les ayudan en su tarea, es él quien organiza actividades para darles la oportunidad de practicar la actividad oral, creando contextos adecuados para que las prácticas comunicativas se realicen con éxito.

6.1.2. La interacción alumno/alumno

El trabajo cooperativo entre los alumnos posibilita la producción y el desarrollo del conocimiento. Aquí, podemos preguntarnos: ¿Cómo favorecer la interacción entre los alumnos?

Según la guía del profesor (2007), se presenta en el programa un apartado en el manual que se titula “Ahora habla”. Esta parte consiste en tareas para realizar en cooperación, en pequeños grupos o con toda la clase. Son actividades que sirven como objetivo a los alumnos vivir en el aula situaciones de comunicación similares a las de

la vida real, permitir resolver un problema, ponerse de acuerdo con los compañeros e intercambiar información entre ellos. Es posible empujar a los alumnos a trabajar juntos, creando un ambiente motivador. El profesor puede dar actividades en grupos, y dejar los alumnos intercambiar ideas entre sí para ejercer su autonomía. Pero en la mayoría de los tiempos hemos notado que los profesores no favorecen mucho el trabajo en grupo, generalmente se hacen actividades cortas; y los alumnos intercambian sus ideas con el profesor.

6.1.3. Profesor/ práctica y comunicación oral

Cuando hablamos de práctica docente y de comunicación oral, podemos plantearnos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se hace una actividad oral?
- ¿El profesor practica el oral a través de textos, dictando o preguntando a los alumnos?

Nos hemos dado cuenta que en el manual de tercer curso de enseñanza secundaria, la mayoría de las actividades orales se hacen a partir de textos escritos, se lee un texto y se responde a preguntas propuestas en el manual.

En este caso, el profesor podría preguntar sobre el tema, pero usando otras palabras y formulando preguntas de comprensión oral de manera más personal, y dejar a los alumnos que se expresen libremente para averiguar si han entendido.

El profesor necesita programar su clase para practicar más el oral, y esto mediante la creación de debates sobre temas interesantes para los alumnos, con unas actividades de grabación que pensamos útiles porque les ayudan mucho para captar los mensajes orales y también para corregir su pronunciación y entonación. Asimismo, el profesor podría proponer juegos de vocabulario o de conjugación para crear un ambiente motivador y dejar de leer y repetir como en el método tradicional; porque el

alumno no necesita repetir lo escrito, sino entender lo aprendido y formularlo a su manera.

6.1.4. Profesor/uso del manual

El manual es un instrumento didáctico; es un elemento básico de la clase. El profesor y el alumno necesitan el manual; porque sirve al primero como guía gracias al que puede seguir el programa propuesto por el Ministerio. Para el alumno, el manual también sirve como guía para desarrollar su conocimiento y progresar en su aprendizaje. La pregunta que podríamos plantear es: ¿Qué papel tiene el manual para ayudar a que se desarrolle el oral?

El profesor debe conocer los objetivos que debe alcanzar en función de los contenidos propuestos. Esto supone que hay actividades orales propuestas en el manual que se deben desarrollar en clase.

Un manual debe contener actividades de comprensión y expresión oral con diversos soportes tales como textos, imágenes, CDS para grabaciones que ayuden al alumno a expresarse en clase mediante conversaciones, descripciones, expresar reacciones, sentimientos o dar opiniones. Según nuestra opinión, el manual “Puertas abiertas” necesita ciertos cambios y aportaciones relativos a la actividad oral; por ejemplo, para la presentación de la parte gramatical, generalmente se da la regla con una serie de ejercicios; pero como lo dicen la mayoría de los profesores, podría ser posible que se programen actividades orales, como por ejemplo dar ejemplos sobre el tema gramatical o aplicarlo mediante conversaciones o preguntas de diez minutos para averiguar la comprensión de cada alumno. También se podrían separar las reglas gramaticales de las series de ejercicios; y para el oral, no se debe siempre usar el texto como soporte para realizar una actividad oral, sino proponer dibujos para que los alumnos puedan adivinar y comentar y al mismo tiempo desarrollar sus capacidades de reflexión.

6.1.5. Profesor/ objetivos

Esta relación consiste en la realización de los objetivos de enseñanza en los manuales. Si los objetivos propuestos por el programa están en el manual escolar, esto ayuda al alumno a actuar en clase mediante las actividades del libro sin olvidar la intervención del profesor; también la autoevaluación del alumno le ayuda a mejorar su nivel de aprendizaje.

Podemos decir que según de las reacciones de los alumnos y según nuestras observaciones, hemos notado que a la mayoría de los alumnos les interesa mucho estudiar la lengua española, y necesitan mucho empujo para poder hablar con fluidez; necesitan actividades orales en clase que el profesor puede proponer durante toda la semana; también podría crear debates en clase, juegos, ejercicios de grabación, porque podríamos decir que los alumnos, al estudiar una lengua necesitan cambiar el ambiente de aprendizaje para no aburrirse de los estudios y siempre la clase sea motivadora y dinámica. También proponemos alcanzar un alto nivel de aprendizaje de la lengua española avanzando la integración de la enseñanza de esta lengua en el programa educativo argelino para que los alumnos se acostumbren de ella. Asimismo aumentar el volumen horario para poder desarrollar las cuatro destrezas sin diferenciar la importancia de cada habilidad y también para aportar a las clases nuevas técnicas para facilitar más el aprendizaje de la lengua española.

6.2. Actividades

Las actividades en el aula pueden facilitar al alumno el uso de la lengua y al mismo tiempo desarrollar sus habilidades. Las que presentamos a continuación se han elegido de acuerdo con el nivel de los alumnos de tercer curso de secundaria, y con el objetivo de desarrollar la destreza oral.

Cualquier actividad necesita un punto de partida que puede ayudar a los alumnos a sacar la idea; puede ser un texto, una foto, un tema para desarrollar o

debatir, una imagen o una grabación; esto, además del objetivo de esta actividad que puede tener un objetivo gramatical o léxico, por ejemplo.

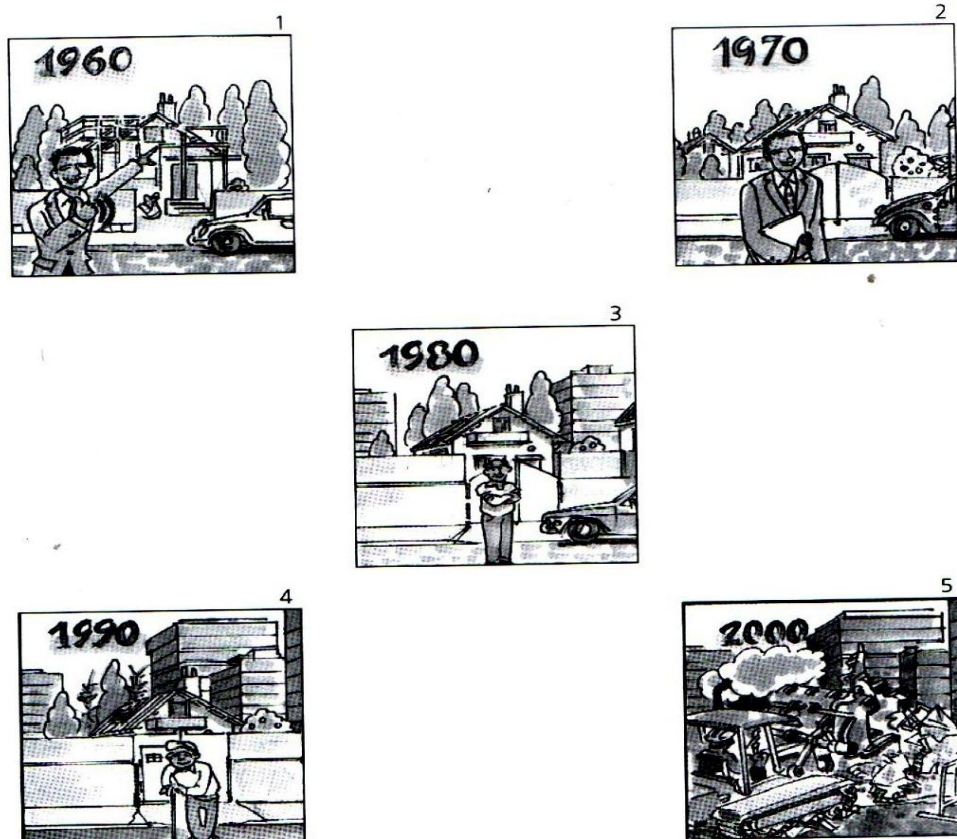
6.2.1. Primera actividad

La primera actividad consiste en una descripción de lugares a lo largo de épocas diferentes. La actividad puede hacerse en grupos de dos o tres personas; cada grupo debe disponer de cinco fotos dadas por el profesor y debe narrar lo que observa en las imágenes.

Aquí el profesor puede ayudar a sus alumnos dándoles unas preguntas que pueden ayudarles a responder. Mediante esta tarea, los alumnos pueden adquirir, además del uso de tiempos pasados y la concordancia de tiempos, elementos que sirven para narrar y describir.

- Material necesario: unas fotos que llevan fechas, un lugar conocido o con un monumento que simboliza un acontecimiento importante.

- Objetivos: adquisición del léxico para contar un acontecimiento y describir un lugar; construcción de frases en tiempos de pasado.



Descripción:

- Describe el lugar representado en las viñetas 1 y 2 y compárelo con la viñeta 4
- ¿Qué piensa el hombre en la viñeta 4?

Narración:

- Cuenta lo que pasa en esta historieta.

Gustos y preferencias:

- ¿Qué prefiere usted, la vida en el pasado o ahora?
- ¿Piensa que el progreso es siempre bueno?
- ¿Qué cosas eran mejor antes y cuales son mejores ahora?
- Denos un ejemplo de cómo ha cambiado su ciudad.

Figura n°4: Descripción, narración, gustos y preferencias, sacado de *Preparación al diploma de español*, Nivel inicial B1 (2007: 145).

6.2.1. Segunda actividad

- Material necesario: una serie de fotos que simbolizan un deporte.
- Objetivo: adquisición del vocabulario deportivo; construcción de frases orales sencillas.

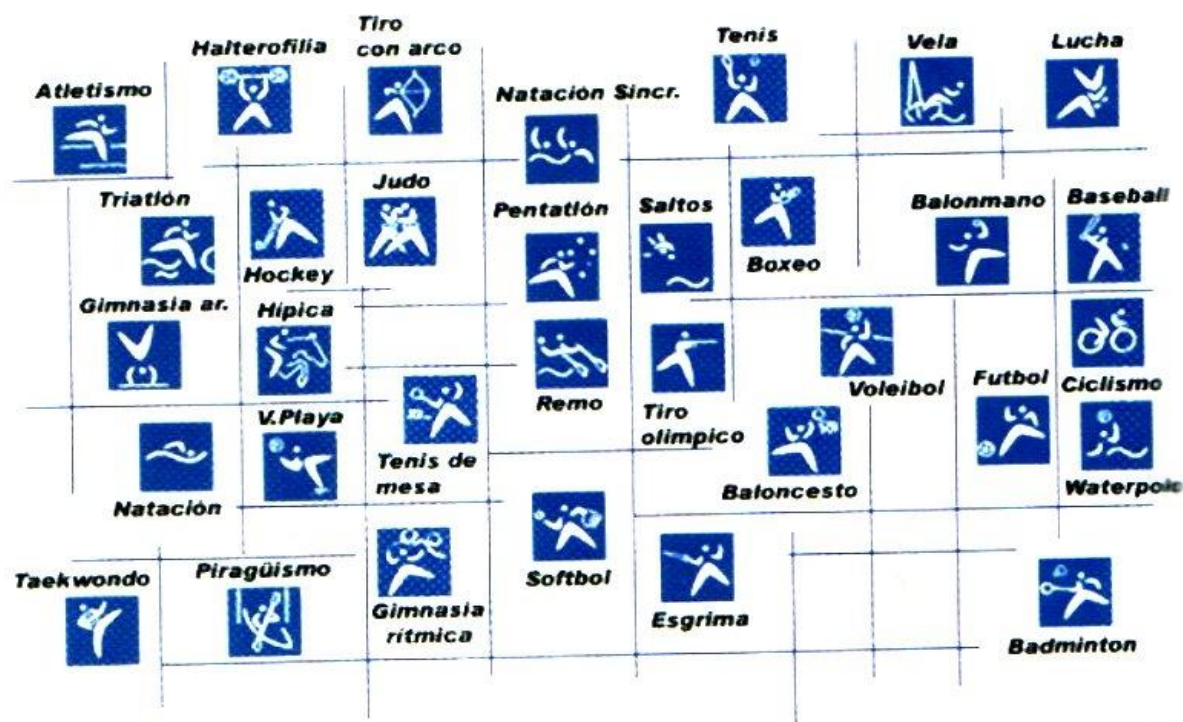


Figura n°5: Describir una actividad deportiva, sacado de *Eco3, Libro del profesor* (2006: 70).

Todos los alumnos deben disponer de una foto. El profesor explica la actividad y su objetivo, por ejemplo les pide que observen las fotos y luego cada alumno escoge una actividad deportiva para describirla; puede utilizar frases temporales o finales sin mencionar el nombre del deporte, y los compañeros tienen que descubrir o adivinar de qué deporte se trata. Podemos trabajar también esta actividad en pequeños grupos para que todos los alumnos participen en la descripción; cada uno puede dar una frase y los compañeros tienen que adivinar la respuesta.

En esta actividad, los alumnos van a adquirir una lista de palabras sobre los deportes, y otra parte van a aprender un contenido gramatical que enriquece sus conocimientos y su lengua, como por ejemplo los conectores de tiempo de finalidad, y los tiempos como el presente y el subjuntivo de indicativo.

6.2.3. Tercera actividad

La tercera actividad consiste en la preparación de un tema de publicidad de un producto, utilizando las funciones de las preposiciones *por* y *para*, y también usando frases finales para argumentar sobre las características del producto. Cada alumno, para lograr su tema, necesita asociar a su anuncio una imagen o un objeto y un eslogan que sirve como el último contacto y que recopila toda la información previa para llamar la atención inmediata del receptor.

En esta actividad, los alumnos presentan sus publicidades individualmente o en grupos de dos o tres miembros (depende de su tema). Al describir el producto, los alumnos van a utilizar las preposiciones *por* y *para* y desde aquí intentan hacer la diferencia entre las dos preposiciones.

A partir de los objetivos propios de cada una de estas actividades, se puede destacar el objetivo final que es el acostumbrarse de los alumnos a hablar libremente en clase y a hacer presentaciones orales. El profesor puede evaluar esta destreza oral en sus alumnos mediante este tipo de tareas, dando la prioridad hecha en el esfuerzo de participar, de encontrar una palabra y olvidando un poco los errores (salvo las más graves). Así, estas tareas comunes pueden empujar a los alumnos a trabajar, desarrollar sus habilidades y cambiar un poco el ritmo de aprendizaje en el aula. Permiten además respetar el programa de enseñanza establecido para ellos por el Ministerio.

Conclusión

En el presente trabajo, hemos intentado subrayar la necesidad de fomentar la actividad oral en el aula del español como lengua extranjera primero en el instituto, para poder desarrollarla después en la universidad.

Primero, hemos intentado marcar en el primer capítulo la importancia de los métodos de enseñanza que insisten sobre el oral más que el escrito. Además, hemos presentado algunas teorías que desarrollan el aprendizaje del individuo, basándonos en las perspectivas conductistas y cognitivas.

En el segundo capítulo, nos hemos centrado en las destrezas orales que consisten en la comprensión y la expresión oral, y también la interacción en clase. Efectivamente, si la comunicación oral en el aula juega un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, hay que señalar que la interacción en clase desarrolla mucho las capacidades del alumno. Es cierto que la necesidad de desarrollar distintas competencias potencia en los alumnos la capacidad de comunicación oral.

En el tercer capítulo, hemos analizado e interpretado los resultados recogidos para finalizar nuestro trabajo. Además de asistir a unas clases de español, hemos recogido y analizado las respuestas de un grupo de alumnos y de unos profesores a un cuestionario y una entrevista. Nuestra problemática tenía como objetivo desatacar los factores que frenan la interacción oral en el aula. Hemos demostrado la importancia de unas relaciones facilitadoras que desembocan en la interacción necesaria para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje. A veces, se interrumpe este objetivo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, porque hemos observado que existen muchos factores que dificultan la comunicación oral. Entre estos factores, destacamos las diferencias de prácticas de enseñanza de los profesores, y a veces, no conformes con el método utilizado para enseñar. A los alumnos, les interesa mucho la manera de dar una clase, y sobre todo cuando se trata del oral. También, hemos notado otro factor que es el desinterés del aprendiz que se siente, a veces, obligado de estudiar una lengua

extranjera, y para ello, el papel del profesor cubre mucha importancia en clase; es él quien les da la posibilidad de organizar y asimilar la información que les transmite; porque la interacción oral en el aula es una actividad de aprendizaje y de intercambio gracias a la que el alumno construye y desarrolla sus capacidades.

Hemos llegado así a la conclusión que la producción oral de los alumnos es limitada y poco comunicativa, creemos que esto se debe también a los objetivos de un programa escolar orientado más hacia el escrito que el oral, y al tipo de las actividades propuestas en el manual; porque éstas no fomentan el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos.

También, constatamos que, desgraciadamente, a pesar del número reducido de los alumnos que estudian español en el liceo, las clases de español padecen algunas negligencias que se verifican en la falta de guiar, motivar, averiguar, controlar, supervisar y evaluar a los alumnos por una parte, y por otra parte constatamos el desinterés de los alumnos con los que el docente no cuenta, porque suele dirigirse a una categoría de alumnos (los que participan en clase). Todo esto porque el programa es cargado y que los profesores tienen la obligación de terminarlo.

Partiendo de estos factores que frenan la interacción oral en la enseñanza secundaria, nos preguntamos por qué el oral no es considerado tan importante como el escrito, por qué no se evalúa el oral en clase y por qué no se hacen exámenes orales para averiguar el nivel de los alumnos en el oral tanto como en el escrito. Estas cuestiones necesitan mucha reflexión acerca de estos problemas que dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en nuestro país. La actividad oral en el aula tiene un papel muy importante, porque a partir del oral, podemos verificar muchos aspectos como la pronunciación, la entonación y la fluidez, que son componentes principales para enseñar y aprender una lengua extranjera; y esto para formar aprendices capaces de comunicarse con el otro en un ambiente sociocultural.

Finalmente, podemos decir que la enseñanza de las destrezas comunicativas necesita más reflexión y análisis, y que se tenga en cuenta el contexto de enseñanza (condiciones, contenidos y horarios) para que se abran caminos hacia un mejor desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de español y el progreso de la tarea educativa en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

BARALO, M. (2004): *la adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BELKHARROUBI, F. (1997): La enseñanza del español en Argelia, en *Séminaire d'Hispanisme*, Universidad de Orán, 63-64.

BERNAUS, M.; ESCOBAR, C. (2001): El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar en L. Nussbaum; M. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación, 39-77.

BORDON, T. (2000): *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*. Madrid: Carabela.

BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2005): *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2009): La enseñanza del español en Orán. Comunicación hecha en *Encuentro Internacional "Las campanas de Orán, Alcalá-Orán, 1509-2009"*. Universidad de Alcalá, 6-8 de mayo de 2009.

CABALLERO De RODAS, B. (2001): Las destrezas de la comunicación oral en L. Nussbaum; M. Bernaus, *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación, 265-292.

DALA, S. (2010): *La interacción oral en el aula de E/LE*. Memoria de Magister. Universidad de Orán.

DANIELS, H. (2003): *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, P. (2008): *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tenerife: Marcoele.

FERNÁNDEZ, S. (2000): *Corrección de errores en la expresión oral*, Monólogo 47. Madrid: Carabella

HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.

JAKOBSON, R. (1963): *Essais de linguistique générale.1. Les fonctions du langage*. Paris : Les Editions de Minuit.

KELLAL BENAMAR, N. (2007): *La interacción oral en el aula de E/LE: la relación horizontal en el trabajo en grupo en el Instituto Cervantes*. Memoria de Magíster. Universidad de Mostaganem.

MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2004): *Aprendizaje de una lengua extranjera: Incidencia de los procesos atencionales y motivacionales*. Badajoz: Abecedario.

MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ministerio de Educación Nacional (1997): *Enseñar el español en el instituto* (Guía metodológica): Argel.

_____ (2007): *Guía del profesor* (Documento multicopiado): Argel.

_____ (2007): *Manual para alumnos de tercer curso Puertas abiertas*. Argel: ONPS.

_____ (1992): *Programa de la enseñanza del español como tercera lengua extranjera en el secundario*, Subdirección de programas: Argel.

_____ (2006): *Proyecto propuesto por el grupo especializado de disciplina español* (Documento multicopiado): Argel.

NUSSBAUM, L.; BERNAUS, M.; CABALLERO de RODAS, B.; ESCOBAR, C.; MASATS, D. (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación.

OUNANE, A. (2006): Boletín de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 35, “Situación del español en Argelia”. Tenerife: ASELE, pp. 25-29.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

ROMERO DUENAS, C.; GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2006): *Eco 3. Libro del profesor B2*. Madrid: Edelsa.

REFERENCIAS ELECTRÓNICA

(Sólo consultadas)

CAMPS, A. (2002): Hablar en clase, aprender lengua.

[En línea] <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/.../hablarenclassa.pdf>

LINEROS QUINTERO, R. (2006): *La comprensión y expresión de textos orales*.

[En línea] <http://www.contraclave.org/lengua/textosorales.pdf>

MARGA, J.; BEGONA, P. (2005): *La competencia comunicativa intercultural en la prestación de servicios*.

[En línea] <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-04.pdf>

QUERALTÓ HERNÁNDEZ, P. (2005): *Materiales para fomentar la interacción en clase*.

[En línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154572>

ROMERO, F. (2004): Innatismo, adquisición del lenguaje y debates políticos.

[En línea] http://www.lainsignia.org/2004/julio/cyt_002.htm

ANEXOS

Anexo1

Cuestionario para alumnos

1. ¿Has escogido la lengua española? -Sí -No

2. ¿Qué más prefieres?

- Escribir
- Hablar
- Leer
- Escuchar

3. ¿Te gustan las actividades orales en clase?

-Sí -No -Variar las actividades

4. ¿Cuántas veces practicas estas actividades?

- Una hora por semana
- Poco tiempo durante la semana
- Cada clase

5. ¿Cómo prefieres practicar las actividades orales?

- Conversando con el profesor
- Conversando con tus compañeros
- Durante una actividad lúdica

6. Cuando el profesor hace una pregunta, ¿cómo respondes?

- Respondes directamente
- Necesitas un poco de tiempo
- Buscas en tu cuaderno
- Dejas la palabra

7. Cuando no conoces una palabra, ¿cómo la expresas?

- Con gestos
- Utilizas otra lengua
- Describes el objeto
- Prefieres no decir nada

8. En el oral, tienes más dificultades en:

- La pronunciación
- El vocabulario

9. ¿Qué aspecto de la lengua te parece más difícil?

- Las formas verbales
- Los tiempos
- La concordancia de tiempos
- La lengua española es difícil

10. Cuando cometes un error, prefieres:

- Que tu profesor te corrija
- Corregirte tú mismo
- Que tus compañeros te corrijan

Anexo 2

Entrevista con profesores

- Pregunta 1: ¿Cuánto tiempo dedica Ud. al oral?
- Pregunta 2: ¿Cómo motiva Ud. al alumno para que participe en clase?
- Pregunta 3: ¿Cómo evalúa Ud. el oral en el aula?

Soumeya BENTATA

Resumen de la memoria

« La actividad oral en el aula de español como lengua extranjera »

En el presente trabajo, hemos intentado subrayar la necesidad de fomentar la actividad oral en el aula del español como lengua extranjera primero en el instituto, para poder desarrollarla después en la universidad. Hemos dividido nuestro trabajo en tres capítulos, dos para teóricos y uno, para nuestra práctica.

Hemos llegado así a la conclusión que la producción oral de los alumnos es limitada y poco comunicativa, creemos que esto se debe también a los objetivos de un programa escolar orientado más hacia el escrito que el oral, y al tipo de las actividades propuestas en el manual; porque éstas no fomentan el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos.

Palabras claves :

Enseñanza; Español; Actividad oral; Competencia comunicativa; Profesor; Alumno; Comprensión y expresión oral