

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN
En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana
(FUNIBER)

Desarrollo de la fluidez oral en ELE

Mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos.

Presentada por: Genara Vargas Venegas
Director: Jesús Arzamendi
Noviembre 2008

«...Me hallo en camino de encontrar lo que busco...»

Van Gogh

“Lo que hacemos nunca es comprendido, sino elogiado o censurado”

Nietzsche.

DESARROLLO DE LA FLUIDEZ ORAL EN ELE

Mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos.

A mi maravillosa familia por ser lo mejor que tengo.

Mi agradecimiento:

Mi agradecimiento especial a mi adorada mamá, por estar siempre a mi lado, por sus oraciones y por su estoica paciencia para aguantarme.

Al Dr. Jesús Arzamendi, por su ayuda y por su orientación de gran valía.

A mis magníficos alumnos por su colaboración desinteresada en el presente estudio.

A Jorge, por sus precisas observaciones.

A mis maravillosos hermanos por su apoyo, preocupación y por alentarme en los momentos difíciles.

A mi increíble y generoso hermano Yury.

A Van, Matu, Paddy y a todos los Nessys por ser mis mejores amigos.

A los profesores del Master por su tutoría en cada una de las asignaturas.

RESUMEN

El presente estudio tiene el propósito de incrementar la expresión oral y consecuentemente contribuir a mejorar la fluidez de expresión oral en estudiantes extranjeros de ELE, a través de la aplicación de cuatro materiales: las canciones, los periódicos, las películas y los juegos, combinados con la conversación. Además, pretende explorar y, también, conocer el grado de eficacia que tienen estos recursos desde la óptica de los estudiantes.

La investigación se ha realizado con cuatro alumnos de diferentes nacionalidades, correspondientes al nivel B1 del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación (MCER). Para la recolección de datos –durante las cuatro sesiones observadas- hemos utilizado técnicas como la observación participante, el cuestionario y la guía de evaluación del profesor-investigador.

La contribución más importante de este trabajo, a pesar de sus limitaciones, ha sido, sobre todo, comprobar el progreso de la fluidez oral en los aprendices. Además, conocer las ventajas y desventajas de los materiales complementarios con el fundamento de los estudiantes. Asimismo, ha servido para hacer reflexionar y concienciar al profesor sobre las muchas posibilidades y actividades que se pueden desarrollar con estos materiales en el contexto formal del aula.

Nos parece que experimentar con distintos medios que promuevan y favorezcan el desarrollo de la fluidez oral es un aspecto importantísimo en la enseñanza/aprendizaje de LE. Pues, la fluidez es un criterio de evaluación de la expresión oral y, por tanto, requiere atención, tiempo y estímulo constante. En suma, recomendamos el uso de estos materiales por los buenos resultados obtenidos. De hecho, estos materiales pueden ser utilizados eficientemente para la enseñanza/aprendizaje de la LM. Además, mediante ellos se puede proporcionar a los alumnos conocimientos culturales, sociolingüísticos y pragmáticos.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	9
I. OBJETIVOS DEL ESTUDIO	13
1.1 OBJETIVO GENERAL	13
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
1.3 HIPÓTESIS	14
II BASES TEÓRICAS	14
2.1 LA FLUIDEZ Y LOS LIBROS DE TEXTO EN ELE	14
2.2 ESTUDIOS RECIENTES SOBRE LA FLUIDEZ	15
2.2.1 La fluidez en el ámbito de la enseñanza de lenguas	15
2.2.2 La fluidez en la psicología	16
2.3 DEFINICIÓN DE LA FLUIDEZ ORAL DESDE DISTINTAS DISCIPLINAS	17
2.3.1 La fluidez en la enseñanza de lenguas	17
2.3.2 La fluidez en el marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)	21
2.3.3 La fluidez en la lingüística	22
2.3.4 La fluidez en la psicolingüística	22
2.3.5 La fluidez en la psicología	22
2.3.6 La fluidez en la comunicación no verbal (CNV)	23
2.3.7 La fluidez en la sociología	24
2.3.8 La fluidez y la competencia comunicativa	24
2.4 LA EXPRESIÓN ORAL	25
2.4.1 Razones por las cuales hablamos	27
2.4.2 La transmisión oral y la transmisión gráfica	27
2.4.3 Características de la lengua hablada	29
2.4.4 La expresión escrita y la expresión oral: diferencias discursivas	30
2.4.5 Las estrategias en la interacción oral	35
2.4.6 Las microdestrezas de la expresión oral	35
2.4.7 Actividades de expresión oral	36
2.4.8 Tipos de actividades de expresión oral: la conversación	37
2.4.8.1 Características de la conversación	38
2.4.8.2 Elementos de la conversación	39
2.4.8.3 La conversación y la fluidez	40
2.4.8.4 Roles del profesor y del alumno en la conversación	40

2.5 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	42
2.5.1 Estrategias de comunicación	44
2.6 EL PERIÓDICO	45
2.6.1 El periódico y las estrategias de aprendizaje	46
2.7 LAS PELÍCULAS	47
2.7.1 La película y las estrategias de aprendizaje	48
2.8 EL JUEGO	49
2.8.1 Ventajas del juego	49
2.8.2 El juego y las estrategias de aprendizaje	52
2.9 LAS CANCIONES	52
2.9.1 El uso de la canción y la fluidez de expresión oral	53
2.9.2 Actividades adicionales con canciones	55
2.9.3 La canción “Si tú no vuelves”: actividades, entrenamiento de estrategias de aprendizaje y práctica de destrezas	56
III METODOLOGÍA	56
3.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN	56
3.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	58
3.2.1 El cuestionario	58
3.2.2 Observación participante	60
3.2.3 Las notas libres de clase	61
3.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES UTILIZADOS	62
3.4 CONTEXTO DE ESTUDIO	64
3.4.1 Descripción del centro	64
3.4.2 Descripción de los informantes	65
3.4.3 El profesor-investigador	70
IV DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	70
4.1 DESCRIPCIÓN DE LA LECTURA DEL PERIÓDICO	70
4.2 DESCRIPCIÓN DEL VISIONADO DE LAS ESCENAS DE LA PELÍCULA	74
4.3 DESCRIPCIÓN DEL AUDIO DE LA CANCIÓN	78
4.4 DESCRIPCIÓN DEL JUEGO	82
V PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	85
5.1 ANÁLISIS CUESTIONARIO	85
5.2 ANÁLISIS DE LA GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR	92
5.3 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	98

VI RESULTADOS	102
VII CONCLUSIONES	104
VIII PLAN DE ACCIÓN	105
IX DIFICULTADES	106
X SUGERENCIAS	108
BIBLIOGRAFÍA Y WEBOGRAFÍA	110
ANEXOS	118
Apéndice 1: El cuestionario	118
Apéndice 2: La guía de evaluación del profesor	121
Apéndice 3: Letras de la canción “Si tú no vuelves”	123
Apéndice 4: Artículo del periódico: “Junín: cortina de humo frena el crecimiento”	125
Apéndice 5: “Juego de creación: el cuadrado de 9” o “Juego de creación: el cuento de los 9 cuadrados”	127
Apéndice 6: Fotos de la ciudad de Huancayo	128
Apéndice 7: Fotos de la película “La boca del lobo”	130
Apéndice 8: Transcripción de las escenas de la película	132
Apéndice 9: Canción con huecos	133
Apéndice 10: Reemplazar las frases subrayadas por otras palabras	135
Apéndice 11: Respuestas de los estudiantes al cuestionario	137
Apéndice 12: Resultados de la plantilla de evaluación de todos los alumnos en las cuatro actividades	149

INTRODUCCIÓN

Una de las razones fundamentales que nos ha llevado a hacer este trabajo de investigación ha sido porque, con frecuencia, hemos tenido estudiantes de diferentes niveles que se inscriben en un curso de conversación con el propósito de mejorar su expresión oral. Su objetivo es comunicarse e interactuar con naturalidad con hablantes nativos y así obtener un cierto grado de soltura en la LM¹. Pues, *“para numerosos estudiantes la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta”*, tal como se señala en el Diccionario del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación (MCER)². No obstante, numerosas veces, en sólo dos horas, se puede agotar gran variedad de temas de conversación, puesto que sus respuestas se reducen a brevísimas frases, o tan sólo a monosílabos, como por ejemplo *“sí, no, no sé, también, nunca, me parece bien o mal; pienso que es interesante, no recuerdo, tal vez, es difícil explicar en español”*, etc., etc.

Para de alguna forma aminorar estas situaciones, en la mayoría de casos, los profesores optamos por indagar qué temas interesan a los alumnos, averiguar qué es lo que desean. Algunos indican sus preferencias, y otros aprendices simplemente afirman que no tienen problema en tocar y hablar sobre cualquier asunto (política, economía, deportes, costumbres, contaminación, música, cine, negocios, literatura, etc.). Sin embargo, la realidad es totalmente diferente, tanto los temas preparados por el profesor cuanto los sugeridos por los alumnos, y los inferidos de las opiniones de ellos -en muchos casos- finalizan igual de rápido, prácticamente se ‘esfuman’ en sólo unas poquísimas lecciones.

Esta situación es fatigante, decepcionante y hasta estresante para el profesor. Creemos que nada justifica esas dos horas de sufrimiento y desgaste total de energías del profesor y, muy probablemente, de aburrimiento para el estudiante. En algunos casos la causa posiblemente sea la falta de motivación del estudiante, su personalidad (timidez, nerviosismo), en otros sus escasos conocimientos, etc. El hecho es que hay alumnos que necesitan ser mucho más motivados, requieren estímulos variados para poder desenvolverse con mayor soltura, para expresar sus ideas de manera natural y

¹ Lengua Meta.

² De ahora en adelante utilizaremos indistintamente los términos: Marco Común o, únicamente, Marco para referirnos al MCER.

espontánea, sin sentir la presión de tener que hacerlo, únicamente, porque es parte de una actividad.

De otro lado, observamos que la **fluidez** recibe poca atención en los libros de texto, en los materiales utilizados para la enseñanza/aprendizaje del español. Inclusive, en las actividades del aula, los profesores no le dedican la atención correspondiente. Nos atreveríamos a decir que, en general, ocurre algo similar en la enseñanza de otras lenguas extranjeras. Por el contrario, la fluidez es un término muy utilizado en las pruebas de medición de la competencia oral de los hablantes no nativos, en los exámenes de ubicación de niveles, en los distintos tipos de evaluación, y un concepto muy usado por los profesores de lenguas extranjeras para referirse a los logros o dificultades que presentan los alumnos en la LM. De hecho, un parámetro de medición y calificación importante, pero que en la práctica formal del aula no recibe la atención que requiere y que debiera tener. Al respecto en la asignatura “Desarrollo de las Destrezas en el Aula” se menciona:

“En ocasiones se descuida la práctica de la expresión oral en la enseñanza de lengua extranjera, bajo el presupuesto de que el desarrollo de otras competencias o destrezas conducirá espontáneamente a la adquisición de la competencia oral”.
(Desarrollo de las Destrezas en el Aula, p. 61).

Por su parte N. Spada (1990, p. 300, en Pueyo S. 2007, p. 62), advierte que incluso los programas denominados comunicativos, proporcionan oportunidades limitadas a los estudiantes para practicar entre ellos. J. McDonough y S. Shaw (1993, p. 151, en Pueyo S. 2007, p. 62), parecen confirmarlo en su discurso, al exponer que la comunicación oral es, en algunos casos *“infravalorada... tomada como concesión... prioridad inferior”*.

Estamos, pues, frente a un problema que demanda un cambio de actitud de nosotros los profesores, por ser los principales implicados en el asunto. Aunque, también, es evidente que la solución a este hecho debería ir mucho más allá de las esferas del profesor y de la clase de español. Creemos que hay muchas formas y medios para enfrentar con éxito esta situación.

Ahora bien, el propósito del presente estudio es incrementar la expresión oral y consecuentemente contribuir a la **mejora de la fluidez de expresión oral** en

estudiantes extranjeros de ELE³, a través de la aplicación de cuatro materiales: **las canciones, los periódicos, las películas y los juegos**, combinados con la conversación. En este sentido, estamos convencidos de que éstos pueden ser explotados extraordinariamente, puesto que ofrecen la posibilidad de realizar un gran número de actividades. Materiales que nos han servido para hablar de diversos temas, que nos han permitido opinar, discrepar, manifestar acuerdo, etc. En otras palabras, mantener una conversación como lo hacemos normalmente en nuestra lengua materna de manera cotidiana. En definitiva, aparte de las variadas actividades que hemos realizado y de las numerosas que podríamos diseñar, para nosotros lo substancial ha sido proporcionar al estudiante estos materiales para que los aplique en la conversación, y le permita desenvolverse a nivel oral con fluidez.

Por cierto, hemos visto que tres de estas herramientas (periódicos, canciones y películas) que no han sido creadas exclusivamente para la enseñanza/aprendizaje, sí pueden hacer que el estudiante desarrolle su fluidez oral de manera natural y espontánea, sin sentir la presión usual del aula. Al mismo tiempo, estos materiales acercan al alumno a la cultura de la lengua meta, permiten conocerla, apreciarla y, por qué no, también -algunas veces- a sentir rechazo ante ciertos hechos, como sucede con los hablantes nativos en cualquier parte del mundo. Asimismo, en el presente trabajo hemos utilizado el juego por considerarlo muy motivador y relajante. Creemos que el aspecto lúdico es inherente al ser humano, al margen de su edad.

En la actualidad el enfoque comunicativo es la propuesta metodológica dominante en la didáctica de LE y L2⁴, y una de sus características esenciales es proveer al estudiante de las herramientas necesarias para desenvolverse en la LM y capacitarlo para una comunicación real. En este sentido, la lengua es un instrumento absolutamente indispensable para conseguir la comunicación, por lo que impulsar actividades que desarrollen la práctica de la expresión oral es muy importante. Entonces, que mejor que valerse de las mismas herramientas (las canciones, los periódicos, las películas y los juegos), que el aprendiz usa en su lengua materna, en la vida diaria, pero ahora aplicadas a la nueva lengua. Por ello en nuestro estudio las hemos utilizado como punto de partida para **desarrollar la fluidez de expresión oral**, y por lo tanto avanzar en el proceso de aprendizaje.

³ Español como lengua extranjera.

⁴ Segunda lengua.

Esta memoria consta de diez capítulos. En el primero, como punto de partida hemos expuesto los objetivos de la investigación y hemos planteado la hipótesis. En el capítulo segundo recogimos los aportes teóricos básicos de otros investigadores, relacionados con los temas centrales del estudio. Aquí escuetamente presentamos algunos estudios recientes sobre fluidez, la definición de la fluidez oral desde distintas disciplinas. Es decir aclaramos el significado del concepto medular de nuestro estudio “*la fluidez oral*”, y resaltamos la importancia que tiene en el proceso de aprendizaje de lenguas. A continuación, referimos aspectos relacionados con la expresión oral, la conversación y las estrategias de aprendizaje. Terminamos este apartado mostrando, concisamente, información sobre los cuatro materiales que hemos utilizado en la investigación: periódico, canciones, películas y juegos. En el segundo capítulo queremos ofrecer una visión general de los aspectos temáticos que de una u otra manera están relacionados con la presente investigación.

El tercer capítulo corresponde a la Metodología. Para comenzar definimos y sustentamos las razones por las cuales elegimos un determinado paradigma de investigación. Seguidamente, describimos el contexto de estudio, y explicamos los procedimientos y los instrumentos de recolección de datos que hemos usado.

En el cuarto capítulo narramos cómo se llevó a cabo cada actividad. Hemos hecho una descripción, sobre todo, del transcurso del debate⁵ y de nuestra función de observador participante. El capítulo quinto muestra el proceso y el análisis de los datos obtenidos. Nos centramos, esencialmente, en el análisis del cuestionario y de la guía de evaluación del profesor. En el capítulo sexto, después de haber contrastado los datos obtenidos, exponemos los resultados, siempre relacionándolos con la teoría del segundo capítulo Bases Teóricas. Para terminar, en el capítulo séptimo redactamos las conclusiones, y en el capítulo octavo nos arriesgamos e ideamos el plan de trabajo que vamos a llevar adelante. Finalmente, en el capítulo noveno relatamos algunas de las dificultades con las cuales tuvimos que lidiar, y en el capítulo décimo proponemos ciertas sugerencias a futuros trabajos de investigación.

⁵ De ahora en adelante vamos a utilizar indistintamente las palabras: conversación, debate, discusión, diálogo, charla; como sinónimos.

I OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.1 OBJETIVO GENERAL

Desarrollar de manera natural y espontánea la fluidez de expresión oral en el aula de español, mediante el empleo de canciones, artículos de periódico, escenas de películas y juegos, para que el estudiante pueda desenvolverse y relacionarse con mayor naturalidad y seguridad con su entorno social y, en definitiva, perfeccionar el dominio del idioma.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover el interés y la utilización de canciones, artículos de periódico, escenas de películas y juegos, como herramientas que favorecen y desarrollan la fluidez de expresión oral. Además de utilizar estos materiales como fuente de información, conocimiento y entretenimiento.
- Valerse de la conversación, como medio, para mejorar la fluidez de expresión oral, combinada con los cuatro materiales propuestos.
- Presentar diferentes recursos útiles y ofrecer situaciones que promuevan la conversación e interacción en el aula.
- Obtener información sobre las herramientas, materiales y/o actividades que favorecen la fluidez oral y, elaborar conclusiones que puedan ser útiles a la hora de planificar la actuación docente.
- Conocer por qué los estudiantes prefieren ciertas herramientas más que otras, para mejorar su fluidez oral.
- Ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias para desenvolverse a nivel oral con considerable fluidez.
- Utilizar distintas destrezas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita), como vehículo para perfeccionar la destreza de expresión oral.
- Conocer el punto de vista de los aprendices en relación con el concepto de fluidez oral.
- Averiguar y extraer conclusiones sobre los puntos fuertes y débiles de cada material empleado, desde la perspectiva del alumno.
- Hacer que el alumno sea capaz de utilizar con soltura el lenguaje aprendido dentro de situaciones cotidianas.

- Propiciar el aprendizaje creativo, relajado y ameno con los diferentes materiales propuestos.
- Despertar la curiosidad y el interés del estudiante por la cultura hispana mediante la música, las películas y los periódicos.
- Estimular la reflexión crítica del profesor sobre la importancia de la fluidez oral, para poder ser capaz de innovar.

1.3 HIPÓTESIS

Los periódicos, las canciones, las películas y los juegos mejoran la fluidez de expresión oral de los alumnos en español como LE.

II BASES TEÓRICAS

2.1 LA FLUIDEZ Y LOS LIBROS DE TEXTO EN ELE

Muchos libros de texto mencionan, aunque casi siempre superficialmente y en forma bastante imprecisa, el papel de la fluidez en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y su definición. A continuación citamos algunos⁶:

- Comunicación rápida, fácil y continua (Koponen 2000, Eisenstein 1988, Crystal 1993/1995, Riggenbach 2000).
- Poca incertidumbre y vacilación al hablar (Hedge 1993, Crystal 1993/1995, Riggenbach 2000, Eizenberg 2000).
- Buen dominio de la gramática y el vocabulario (Hedge 1993, Eisenstein 1988, Crystal 1993/1995, Riggenbach 2000).
- Buen manejo de la entonación (Hedge 1993, Eisenstein 1988, Wennerstrom 2000).
- Facilidad de transición (Smith 1985, Morales 2000, Fiksdal 2000).
- Parecer natural al hablar (Lennon 2000, Fiksdal 2000, Brumfit 2000).
- Pocas pausas y habla continua por un período largo (Fillmore 2000).
- Coherencia: discurso denso y razonado (Fillmore 2000, Koponen 2000, Hedge 1993, Eisenstein 1988).

⁶ Percepción de la fluidez en español como segunda lengua:
http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-848391_ITM

- Capacidad de expresión en una gama amplia de contextos (Fillmore 2000, Smith 1985).
- Creatividad e imaginación en el uso del lenguaje (Fillmore 2000).
- Precisión y corrección (Eisenstein 1988, Richards 1992).
- Discurso comprensible, fácil de seguir y sin interrupciones (Richards 1992, Ejzenberg 2000, Bavelas 2000).

2.2 ESTUDIOS RECIENTES SOBRE LA FLUIDEZ⁷

2.2.1 LA FLUIDEZ EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Vázquez (2000) realiza un trabajo en el marco de las instituciones educativas. Analiza el fenómeno “*hablar*” desde diversas perspectivas. Intenta responder a cuestiones eminentemente prácticas: “*crear contexto para la comunicación en clase, guiar la producción oral y evaluarla, analizar los impulsos para comunicarse y el medio que utilizamos para hacerlo*” (Vázquez, 2000: 4).

Wood (2001) propone un modelo de producción oral espontáneo basado en la automatización. Su estudio está destinado a un curso intensivo para hablantes de distintas lenguas y el inglés como lengua objeto (LO) (en Internet).

Cucchiarini et al. (2002) realizan un estudio cualitativo y cuantitativo para evaluar la idoneidad de la percepción como juicio de la fluidez en hablantes de distintas lenguas y el danés como LO⁸.

Freed junto con Segalowitz y Dewey (2004) estudian a nivel cualitativo y cuantitativo⁹ la adquisición de la fluidez en 28 hablantes de inglés y estudiantes de francés en tres contextos diferentes (el aula formal, un programa intensivo de inmersión, y en el extranjero) (en Internet).

⁷ En este apartado vamos a exponer ciertas citas y comentarios de la Memoria del Máster en ELE de M. Jesús Escudero Martín (2006, p. 10 y siguientes). Interesantísimo y detallado estudio de investigación, el cual nos ha sido muy útil para la presente Memoria.

⁸ Utilizan dos tipos de materiales: el obtenido por la lectura por teléfono de cinco oraciones seleccionadas que cubrieran totalmente todos los sonidos del danés y el conseguido al utilizar ocho elementos del examen oficial de idioma (Profieltoets).

⁹ Entrevistas de 15 a 30 minutos grabadas. Freed, B. F. ET AL. 2004: <http://www-psychology.concordia.ca/fac/segalowitz/pdfs/2004-Freed-et-al-SSLA.pdf>

Ano (2005) en la Universidad de Waseda de Tokio realiza una investigación partiendo de dos hipótesis, una sobre la relación que existe entre la fluidez y una serie de variables ¹⁰; y otra sobre la fluidez y la precisión en hablantes japoneses y el inglés como lengua de estudio o LE (en Internet).

Ernest, McGrath y Rivers (2005) motivan y apoyan a sus alumnos, estudiantes de inglés como LE, a trabajar en parejas¹¹ sobre un tema dado por el profesor. Según estos autores este procedimiento ayuda a los estudiantes a mostrar sus fuerzas, lograr los objetivos del curso, y aceptar la responsabilidad de su propio estudio (en Internet). Consideramos que esta forma de trabajo: en parejas o pequeños grupos, favorece las posibilidades de práctica. Además todos los alumnos son protagonistas.

2.2.2 LA FLUIDEZ EN LA PSICOLOGÍA

En este ámbito se investiga la relación de la fluidez con otros factores: personalidad, edad y nivel educativo. M. J. Granados García Tenorio (2002, p. 14 y siguientes), sostiene que los estudios realizados en el campo de la psicología sobre la fluidez y la personalidad concluyen que no existe ninguna relación entre estos dos factores. Nos parece un trabajo interesante, pues constituye un punto de partida substancial para aquellos interesados en profundizar, continuar o hacer un estudio similar.

Alamo, Mir, Olivares, Barroso y Nieto (1999) estudian la fluidez verbal fonética y semántica de sujetos normales. Investigan el efecto de la edad, del nivel de estudios y del estado cognitivo general. Las conclusiones a las que llegan son:

La edad y el estado cognitivo general muestran un efecto significativo en la ejecución de tareas de fluidez verbal. Concretamente, el rendimiento disminuye con la edad, mientras que una buena ejecución en este tipo de tareas se asocia con mayores puntuaciones en el estado cognitivo general. [...] Por lo que respecta al nivel educativo, sería necesario aumentar el número de sujetos en determinados niveles educativos para poder llevar a cabo análisis más precisos (Alamo C. D. ET AL. 1999: en Internet).

¹⁰ El número total de palabras, el número de pausas silenciosas, el número de repeticiones, el número de correcciones y la longitud promedio de expresiones. Ano K. 2005:
http://www.waseda.jp/ocw/AsianStudies/9A-77WorldEnglishSpring2005/LectureNotes/13_Japan_/Japanese_English_High_School_Ano.pdf

¹¹ Dos aprendices preparan una serie de actividades sobre el tema y lo presentan en la clase. Ernest C. 2005:
http://www.tesol.org/s_tesol/article.asp?SID=1&NID=3063&DID=3632&VID=161&CIDQS=&Taxonomy=False&specialSearch=False

Barrull (1992) estudia y analiza conversaciones radiofónicas y conversaciones en un contexto social de privacidad. Concluye que:

No existe ningún tipo de orden cíclico o rítmico en el comportamiento verbal articulatorio producido en conversaciones espontáneas. En consecuencia, el comportamiento verbal articulatorio no se organiza mediante una secuencia de patrones internamente ordenados. Finalmente, esto es así hasta tal punto que, el comportamiento verbal articulatorio tiende, en su desarrollo temporal, al máximo desorden que le es posible (Barrull, E. 1992: en Internet).

2.3 DEFINICIÓN DE LA FLUIDEZ ORAL DESDE DISTINTAS DISCIPLINAS¹²

Es preciso indicar que no hay una definición general, universal del concepto fluidez. El concepto ha ido evolucionando a través del tiempo y en las distintas disciplinas. El concepto de “*fluidez*” fue introducido en la literatura psicológica en 1883, por Galton (M. J. Granados García Tenorio, 2002, p. 15). El concepto expresa la mayor o menor facilidad con que un sujeto puede llamar las ideas que se encuentran en la antesala de la conciencia. Distingue dos formas de fluidez: la verbal y la visual.

En 1941 aparecieron interesantes trabajos sobre la *fluidez verbal*. Entre ellos se podría citar el de Thurstone, L. L. y Thurstone, T. G. (Granados García Tenorio, 2002:18), quienes reintrodujeron el término “fluidez verbal” con un enfoque pluridimensional, realizando un estudio en el que emplearon 36 tests en una muestra de 286 estudiantes de un centro de estudios. El factor fluidez verbal era descrito como “*la capacidad para producir palabras aisladas a un ritmo rápido*”. Estos autores adelantaron la hipótesis de unas posibles relaciones estadísticas significativas entre la fluidez verbal y ciertas variables de personalidad.

2.3.1 LA FLUIDEZ EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Es utilizada como un criterio de evaluación de la producción oral. Pradas Macías manifiesta que:

La importancia del análisis de la fluidez se basa en el hecho de que puede ser un parámetro de evaluación para determinar las destrezas o la competencia que tiene un individuo en una lengua extranjera. En algunos casos, si no se contempla

¹² Expondremos ciertos puntos desarrollados por M. Jesús Escudero Martín (Memoria del Máster en ELE, 2006, p. 15 y siguientes).

directamente la fluidez, sí algunos criterios muy relacionados con ella. Con estos criterios nos referimos a los intraparámetros que normalmente se asignan a las tipologías, taxonomías o clasificaciones que se han propuesto para la medición de la fluidez. Esta pluralidad explica en parte que no se disponga de una definición universalmente aceptada y además pone de relieve la disparidad de opiniones a la hora de organizar dichos criterios, lo que hace difícil alcanzar una única tipología (2004: 66-67).

Crystal & Davy entienden la fluidez como una noción sumamente compleja, que se relaciona principalmente con la continuidad en el discurso e intentan responder a la pregunta *“how the continuity of utterance is maintained, once it has been initiated”*¹³ y la definición que proporcionan es *“Fluency is a highly complex notion, which we here relate mainly to smoothness of continuity in discourse”*¹⁴ (Crystal & Davy, 1975, p. 88 y siguientes, en M. Jesús Escudero Martín, 2006, p. 16).

Brumfit realiza la siguiente definición *“Fluency, then, is to be regarded as natural language use, whether or not it results in native-speaker-like language comprehension or production”*¹⁵ (Brumfit, 1984, p. 56).

Lennon a nivel cualitativo, se plantea dos cuestiones de uso del término fluidez *“a broad sense and a narrow sense”* (un sentido más amplio y uno más restringido) (Lennon, 1990, p. 388). El sentido más amplio abarca la competencia oral y correspondería a la máxima competencia en una lengua. El sentido más restringido de la fluidez se refiere -en la enseñanza del inglés- a un componente, presumiblemente aislable, de competencia oral, utilizado sobre todo en exámenes orales (ibíd., p. 388-389). Además, agrega que la fluidez es igual a tener una velocidad en la manifestación oral como la de un nativo (ibíd., p. 390).

Se plantea el lugar de la fluidez, entre los criterios lingüísticos o los extralingüísticos. Según Lennon la percepción del oyente para la evaluación de la fluidez es de gran importancia y afirma *“...fluency is an impression on the listener's part that the psycholinguistic processes of speech planning and speech production are functioning*

¹³ Como la continuidad de expresión es mantenida, una vez que ha sido iniciada” (Traducción de M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006).

¹⁴ “La fluidez es una noción sumamente compleja, que aquí relacionamos principalmente con la suavidad de continuidad en el discurso”. (Traducción de M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006).

¹⁵ “Uso natural de la lengua, ya resulte o no este uso en una comprensión y producción como la del hablante nativo”. (Traducción de Pradas Macías, 2004: 71-72).

*easily and efficiently*¹⁶ (ibíd., p. 391). Este autor a nivel cuantitativo y en base a la unidad-T¹⁷, estableció un total de 12 variables cuantificables¹⁸ relacionadas con la fluidez.

Scarcella y Oxford definen el término *“to refer to the ability to fill time with talk easily without unnecessary hesitations. It includes the ability to speak appropriately in a wide range of contexts, but not include the ability to use grammatically correct sentences”*¹⁹ (Scarcella y Oxford, 1992, p. 167, en M. Jesús Escudero Martín, 2006, p. 18).

Schmidt está interesado en la producción de la fluidez, más que en la percepción, y concibe una gradación de la fluidez en una lengua extranjera porque cree en su evolución y enseñanza. También distingue fluidez en una lengua extranjera de la fluidez en la lengua materna. La definición de este autor es *“fluency in speech production is automatic procedural skill”*²⁰ (Schmidt, 1992, p. 358, en Escudero Martín, 2006, p.18). También proporciona una definición de los procesos automáticos²¹.

Chambers estudia la fluidez desde el campo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (CLT-Communicative Language Teaching). La definición que proporciona es: *“word as a performance descriptor for oral assessment of foreign*

¹⁶Esta es más bien una impresión por parte del oyente de que los procesos psicolingüísticos de planificación del habla y de producción de ésta están funcionando con facilidad y eficacia. (Traducción Pradas Macías, 2004: 82).

¹⁷ Utiliza la definición dada por Hunt (1970: 4) y Vorster (1980: 28) (Lennon 1990:406) ‘unidad-T’ es una oración principal y todas sus oraciones subordinadas y unidades no oracionales. Una oración coordinada es una unidad-T a menos que se elimine la conjunción. (Traducción Pradas Macías, 2004: 83).

¹⁸ F1 total de palabras por minuto, F2 total de palabras por minuto (excluyendo repeticiones y autocorrecciones), F3 repeticiones por unidad-T, F4 autocorrecciones por unidad-T, F5 pausas rellenas por unidad-T, F6 porcentaje de palabras repetidas y autocorregidas, F7 tiempo total de pausas no rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación, F8 tiempo total de pausas rellenas como porcentaje del tiempo total de presentación, F9 duración de habla entre pausas (en palabras), F10 porcentaje de unidades-T seguidas por una pausa, F11 porcentaje de tiempo total de pausas entre todas las unidades-T y F12 tiempo medio de pausas entre unidades-T (Lennon, 1990: 404 y 405). (Traducción Pradas Macías, 2004: 83).

¹⁹ “Para referirse a la capacidad de llenar el tiempo fácilmente en la conversación sin vacilaciones innecesarias. Esto incluye la capacidad de hablar de manera apropiada en una amplia gama de contextos, pero no comprende la capacidad de usar oraciones gramaticalmente correctas”. (Traducción de M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006).

²⁰ “La fluidez en la producción lingüística es una destreza de procedimiento automático”. (Traducción Pradas Macías, 2004, p. 87).

²¹ Generalmente se consideran las propiedades más importantes del tratamiento automático, (a) rapidez y eficiencia, (b) facilidad, (c) no exista limitación por la capacidad de memoria a corto plazo, (d) no exista control voluntario, (e) sea difícil de modificar o inhibir, y (f) no esté disponible a la introspección. (Schmidt, 1992, p. 360).

*language learners and as an indicator of progress in language learning*²² (Chambers, 1997, p. 535, en Escudero Martín, 2006, p. 19). Según la autora la fluidez no se puede enseñar.

Guillot desde el campo de la enseñanza de lenguas cree en la posibilidad de enseñar fluidez y se cuestiona aspectos como la cultura:

But however much light we can throw on this neglected and under-investigated topic, certain obstinate questions are likely to keep us engaged for some time to come. What is, for instance the relationship between quantifiable variables and the parameters of viability and efficiency across languages? How do the defining criteria of fluency vary across languages, in relation to social and cultural correlates? And how does all this affect teaching and learning?²³ (Guillot, 1999, p. 170, en M. Jesús Escudero Martín, 2006, p. 19).

La autora diferencia entre el sustantivo “fluency” (fluidez) y el adjetivo “fluent” (fluido)²⁴.

Breiner-Sanders et al., se interesan por el carácter cuantitativo del término y consideran la fluidez relacionada con cinco factores:

- (1) The total number of words spoken in a fixed time.
- (2) The number of silent pauses for thinking.
- (3) The number of repetition of words, phrases or clauses.
- (4) The number of repair or reformulation for correction.
- (5) Mean length of utterance (MLU)²⁵ (Breiner-Sanders, 2000, apud Ano K. en Internet).

²² “Término usado para describir la actuación en la evaluación oral de principiantes de idioma extranjero y como indicador del progreso en el aprendizaje de idiomas”. (Traducción de M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006).

²³ Por mucha luz que podamos aportar sobre este descuidado y poco investigado tema, hay ciertas preguntas sin respuesta. ¿Cuáles son, por ejemplo las relaciones entre las variables cuantificables y los parámetros de viabilidad y eficacia en las lenguas? ¿Cómo varían los criterios de definición de fluidez en las lenguas, en relación con la sociedad y la cultura? ¿Y cómo todo esto afecta en la enseñanza y el estudio? (Traducción de M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006).

²⁴ Si los términos se pudieran intercambiar se eliminarían diferencias importantes en cuanto el sustantivo describe de forma más genérica y el adjetivo describe una cualidad (Guillot, 1999, p. 15).

²⁵ (1) Número total de palabras habladas en un tiempo fijado. (2) Número de pausas vacías dedicadas para pensar. (3) Número de repetición de palabras, frases o cláusulas. (4) Número de correcciones o nueva formulación para corrección. (5) Longitud promedia de expresiones. (traducción de M. Jesús Escudero Martín).

Freed destaca la importancia de la fluidez en el estudio de una lengua extranjera y relaciona dicho término con el contexto de aprendizaje. Para esta autora *“fluency is a complex phenomenon that encompasses a multitude of linguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic features”*²⁶ (Freed, 2004: 279, en Escudero Martín, 2006, p. 20). La medición de la fluidez oral la realiza, al igual que Lennon, a través de variables cuantificables pero con una terminología diferente y teniendo en cuenta fenómenos temporales o de vacilación, ambos relacionados con la fluidez del discurso²⁷ (ibíd., p. 284-285, en Escudero Martín, 2006, p. 20).

Vázquez al igual que Guillot, cree en la posibilidad de enseñar fluidez. Para ella la fluidez es:

El concepto de fluidez no significa solamente comunicarse espontáneamente y con eficacia, sino que incluye:

1. Una entonación y pronunciación aceptables.
2. La propia convicción de que lo que estamos diciendo es, indiscutiblemente, español, independientemente de la opinión ajena.
3. Atención a las características de la lengua hablada.
4. Atención al ritmo y a la expresividad.
5. Atenerse a las normas propias del discurso, Una de sus subnormas es precisamente infringir la norma lingüística.
6. Procesar la información rápidamente y reaccionar (Vázquez, 2000: 17-18).

2.3.2 LA FLUIDEZ EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)

En el Marco Común Europeo, la fluidez es uno de los aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada junto con el alcance, la corrección, la interacción y la coherencia (Consejo de Europa, 2002, p. 32-33). La definición del término proporcionada por el Marco es *“La fluidez, que es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida”* (ibíd., p. 125).

²⁶ “La fluidez es un fenómeno complejo que abarca una multitud de rasgos lingüísticos, psicolingüísticos, y sociolingüísticos” Traducción de M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006).

²⁷ Considera: Número de palabras por minuto, habla sin pausas, pausas llenas, habla fluida, repeticiones, correcciones gramaticales, número total de palabras habladas, duración del habla, longitud de los giros (Freed, 2004, p. 285-286).

La fluidez, por su parte, puede definirse como la habilidad de procesar (tanto en su recepción como en su producción) la lengua —aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc. — con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos. (Diccionario de términos clave de ELE).

2.3.3 LA FLUIDEZ EN LA LINGÜÍSTICA

En esta disciplina destaca Fillmore. Sostiene que la fluidez es:

- a) The ability to fill time with talk,
- b) The ability to talk in coherent, reasoned and “semantically dense”,
- c) The ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts.
- d) The ability... to be creative and imaginative in language use²⁸ (Fillmore, 1979, p. 93).

2.3.4 LA FLUIDEZ EN LA PSICOLINGÜÍSTICA

Sobresale Goldman-Eisler. Su objetivo es “*analizar la posibilidad de aislar del fluir del habla espontánea algunos elementos que sean indicativos de los distintos niveles de la producción de habla y que sean medibles*” (Goldman-Eisler, 1964, p. 118, apud Pradas Macías, 2004, p. 110).

2.3.5 LA FLUIDEZ EN LA PSICOLOGÍA

Dalton y Hardcastle²⁹ en su estudio analizan la fluidez desde el punto de vista patológico y la adquisición de una lengua.

Any discussion of disfluency and the effects it may have on communication is hampered by the absence of a clearly defined concept of fluency in speech. It is accepted that ‘normal’ nonfluency exists in the utterance of all speakers, varying

²⁸ a) La habilidad de llenar el tiempo con habla, b) la habilidad de hablar de forma coherente, razonada y en frases “semánticamente densas”, c) la habilidad de decir cosas apropiadas en una amplia gama de contextos, d) la habilidad de algunas personas de ser creativas e imaginativas en el uso del lenguaje. (Traducción Pradas Macías, 2004, p. 106).

²⁹ Desde que Galton en 1883 introdujera el concepto de fluidez en la literatura psicológica hasta nuestros días, muchos han sido los psicólogos y muchas han sido las aportaciones desde este campo al término que nos ocupa. Recopilado en la tesis doctoral de Granados García Tenorio. 2002: <[22](http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t25704.pdf#search=%2212.%20Granados%20Garc%C3%ADa%20Tenorio%20Definici%C3%B3n%20emp%C3%ADrica%20de%20los%20factores%20de%20fluidez%20ideativa%2C%20originalidad%20y%20creatividad%3A%20relaciones%20con%20la%20personalidad%22>”.</p></div><div data-bbox=)

with the context, the emotional state of the speaker and the complexity of what is being said³⁰ (Dalton & Hardcastle, 1990: xi).

Estos psicólogos realizan una diferencia del concepto fluidez según sea aplicado a la psicología o a la adquisición de una lengua. En el campo de la terapia, se investigan los desórdenes de fluidez (como la tartamudez). Consideran que en el uso del término en la instrucción de lenguas, el énfasis se pone en el lado de la producción del discurso³¹. Exponen que los factores principales que contribuyen a la fluidez en el aprendizaje de una lengua extranjera se pueden agrupar en dos apartados:

- Los referentes a la exactitud en el uso de la lengua.
- Los referentes a los aspectos temporales y secuenciales como las repeticiones y las pausas.

Señalan la dificultad de medir la fluidez en los diversos contextos estilísticos especificando que lo que puede ser una forma lingüística perfectamente aceptable en un estilo puede ser inadecuada en otro. Un criterio también utilizado para la evaluación de la fluidez en el aprendizaje de lenguas es la cantidad de lengua hablada o escrita en un tiempo dado (ibíd., p. 1-2) y consideran útiles para analizar la fluidez una serie de variables³².

2.3.6 LA FLUIDEZ EN LA COMUNICACIÓN NO VERBAL (CNV)

Poyatos distingue entre la fluidez lingüística y la fluidez cultural verbal-no verbal. La *“fluidez cultural que abarcaba tanto el mismo lenguaje verbal como cualquier otro sistema comunicativo”* (Poyatos, 1994^a, p. 49), y realiza la distinción entre fluidez emisora y fluidez receptora. La primera que permite *“escoger en todo momento entre una serie de alternativas comportamentales frente a mi interactor, incluso dentro de mi propia cultura”* (ibíd., p. 49). La segunda que *“abarca todas las formas inteligibles de esa cultura extranjera, o la nuestra propia, desde ideas religiosas y morales y sus*

³⁰ Cualquier discusión de disfluidez y los efectos que pueda tener sobre la comunicación está obstaculizada por la ausencia de un concepto claramente definido de fluidez en el discurso. Es aceptado que la no fluidez 'normal' existe en la expresión de todos los hablantes, que varía con el contexto, el estado emocional del hablante y la complejidad de lo que está diciendo. (Traducción de M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006, p. 22).

³¹ Cadena ininterrumpida de palabras usada para fines comunicativos (Vázquez, 2000, p. 178).

³² Pausas, modelado rítmico, regulación de ritmo, entonación y el modelo de tensión y otros rasgos incluyendo interjecciones, interrupciones etc., que fácilmente no pueden ser incluidas bajo otras categorías (Dalton & Hardcastle, 1990, p. 5).

muchas ramificaciones en el estilo de vida hasta los valores culturales o sociales de ciertas expresiones verbales” (ibíd., p. 49).

2.3.7 LA FLUIDEZ EN LA SOCIOLOGÍA³³

Giddens sostiene: *“Los sociólogos siempre han aceptado que el lenguaje es fundamental en la vida social”* (Giddens, 1998, p. 110, en Escudero Martín, 2006, p. 24). Expone la importancia del contexto para el entendimiento de las conversaciones de la vida cotidiana y de la “complicidad” que existe entre los interlocutores para llegar a comunicarse. *“Las palabras empleadas en el habla cotidiana no tienen significados precisos y nosotros ‘fijamos’ lo que queremos decir mediante sobreentendidos implícitos que los respaldan”* (ibíd., p. 111, en Escudero Martín, 2006, p. 24). Destaca las fragmentaciones, vacilaciones y agramaticalidad de las conversaciones de la vida real, factores decisivos para la fluidez.

2.3.8 LA FLUIDEZ Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Vázquez proporciona un esquema de la competencia comunicativa y el lugar que ocupa en ella la fluidez. Proporciona una visión bastante nítida de las subcompetencias que integran la competencia comunicativa. En ella encontramos algunos de los conceptos más importantes que nos permiten analizar la lengua hablada.

³³ M. Jesús Escudero Martín. Memoria del Máster en ELE, 2006, p. 24.



(Vázquez, 2000: 17)

La posición actual de la comunicación oral en el currículo presenta ciertas incertidumbres. No obstante, el actual crecimiento de la lengua española y su posición privilegiada como lengua de comunicación internacional, son razones suficientes para que la comunicación oral sea considerada por la mayoría de profesores y alumnos la destreza más importante y, por tanto, es necesario incrementar actividades de comunicación oral para que los alumnos tengan la oportunidad de emplear la lengua en situaciones cara a cara. Por lo tanto, las películas, el periódico, las canciones y los juegos son herramientas que van a ser de gran utilidad en este cometido.

2.4 LA EXPRESIÓN ORAL

Según D. Byrne:

La comunicación oral es un proceso de doble sentido entre el hablante y el oyente, en el que ambos tienen una función positiva en la actuación... el hablante tiene que codificar el mensaje para adaptarlo a aquello que quiere expresar en lenguaje

apropiado, mientras el oyente tiene que descodificar (o interpretar) el mensaje (Byrne D., 1986, p. 8, en S. Pueyo, 2007, p. 63).

A menudo el oyente desempeña un papel fundamental dando forma a lo que el hablante dice. Esto lleva a D. Nunan (1989, en S. Pueyo, 2007, p. 63) a la conclusión de que los buenos comunicadores son aquellos que han desarrollado y dominan las destrezas de comprensión e interacción orales. Hablar es un proceso interactivo. En este sentido, tal como se afirma en A. Giovannini *et al.* (1996, p. 49):

Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en un proceso de interacción y comunicación.

Asimismo, en la expresión oral y la expresión escrita, el alumno tiene que dominar el medio. Para la expresión escrita, esto puede no ser tan importante si la L1 del alumno comparte un alfabeto y algunas convenciones de signos de puntuación con el español. En la comunicación oral, sin embargo, implica el dominio de la pronunciación, el acento, etc. Además de la necesidad de dominar el medio, para participar en la interacción oral, los alumnos deben ser capaces de implicarse en el procesamiento a tiempo real, ya que no sirve de nada producir un enunciado ingenioso 30 segundos más tarde de lo previsto.

El uso interactivo de la lengua se considera una condición necesaria para la adquisición de segundas lenguas. Mientras antes, en las tareas, la práctica de comunicación se limitaba a la repetición de estructuras o funciones, ahora se proponen otras en que el objetivo último es la negociación del significado; por ejemplo: juegos de rol, resolución de problemas, actividades de vacío de información, entre otras. El reclamo de que la comunicación debe ser significativa encuentra también su sustento en la elaboración de actividades de expresión oral que requieren una respuesta personal. La inclusión de actividades que destaquen las microhabilidades. Por ejemplo, la pronunciación, el acento, los rasgos del discurso, etc.

Las actividades de interacción oral que vamos a realizar sobre la base de las cuatro herramientas deberán ayudar a desarrollar en el alumno las estrategias y microdestrezas necesarias para un aprendizaje efectivo de la destreza. Además, se debería tener en cuenta que la lengua oral y la lengua escrita tienen características

diferentes, su proceso de producción hace que el tipo de discurso sea distinto. Por otra parte, es importante ser consciente, a la hora de elaborar actividades, de que la exposición es sólo una modalidad discursiva de la expresión oral, que las dos funciones básicas del lenguaje oral son la transaccional (transmisión de la información) y la interaccional (se centra en la interacción), y en el proceso de comunicación se produce un intercambio o una transmisión de información, lo cual debería reflejarse en la práctica de la destreza en el aula.

2.4.1 RAZONES POR LAS CUALES HABLAMOS

J. McDonough y S. Shaw (1993, p. 152, en S. Pueyo, 2007: 62-63) resumen así las razones por las cuales hablamos:

- para expresar ideas y opiniones;
- para expresar una intención o deseo de hacer algo;
- para negociar y/o resolver un problema particular;
- para establecer y mantener relaciones sociales y personales.

Detallar cada tipo de acto de habla en una lista, sería un ejercicio de dimensiones casi infinitas, sin embargo una aproximación al resumen de J. McDonough y S. Shaw, es suficiente para revelar que: *“Hablamos por un deseo y un propósito, en otras palabras, queremos comunicar algo porque deseamos alcanzar un fin concreto...”* (S. Pueyo, 2007: 62-63).

2.4.2 LA TRANSMISIÓN ORAL Y LA TRANSMISIÓN GRÁFICA

El complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que es el lenguaje humano se materializa a través de dos medios: el oral y el medio escrito, los cuales dan lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura o escrituralidad. Ambas realizaciones presentan características específicas aunque sin olvidar su estrecha relación. La oralidad y la escritura son básicamente dos formas de construir el discurso, la principal diferencia entre estas formas reside en el modo de transmisión del discurso: en el primer caso, transmisión oral; en el segundo, transmisión gráfica.

La modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en y con el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza: labios, lengua, fosas

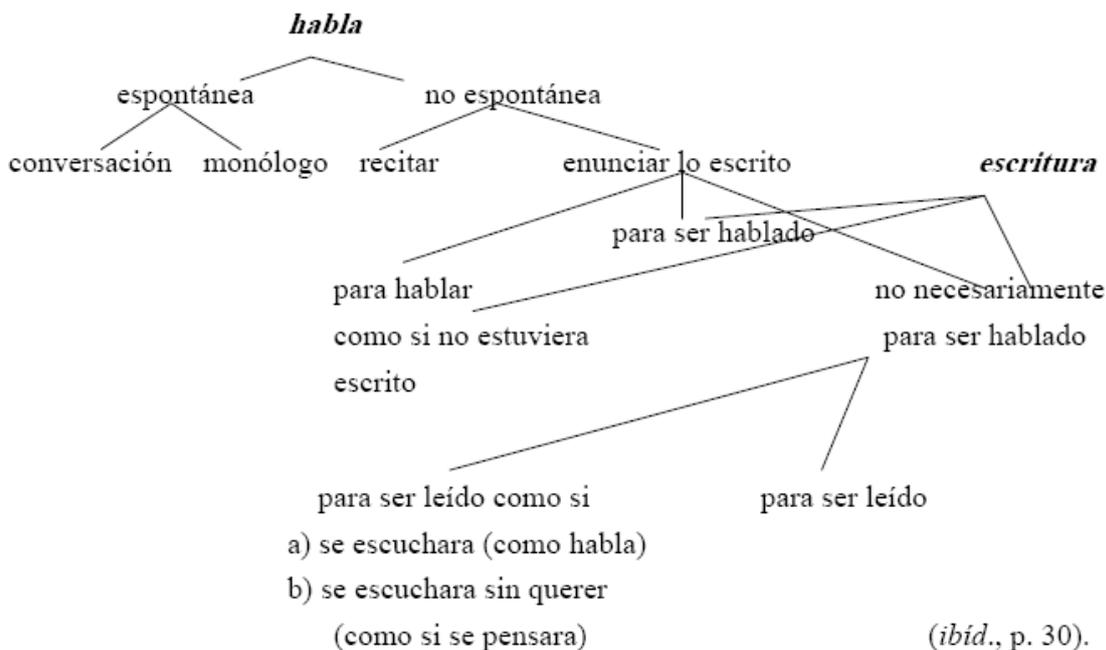
nasales. También los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las “vocalizaciones” (sonidos bucales aunque no lingüísticos) y otros “ruidos”. Es decir, aquello a lo que Poyatos (1994, p. 130), denominó la “*triple estructura básica de la comunicación*”. Esa triple e inseparable realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe sólo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas.

Sin embargo, no todas las manifestaciones comunicativas orales son “naturales” en el sentido en que nos veníamos refiriendo hasta ahora. Algunas requieren un alto grado de preparación, de elaboración e incluso, muchas veces, exigen el uso de la escritura (el apoyo de un guión, de unas notas, etc.), por ejemplo una conferencia, un sermón, un discurso inaugural. Llegar a dominar esas formas de hablar no es sencillo y por eso el desarrollo de la competencia comunicativa oral es también parte de la educación lingüística.

Si bien la modalidad oral comparte con la escritura alguna de sus funciones sociales, por ejemplo, ambas sirven para pedir y dar información; la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales. A través de la palabra iniciamos las relaciones con los demás y somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas.

Como lo indican Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999), también la oralidad cumple funciones estéticas y lúdicas. No olvidemos que los mitos, las leyendas, los cuentos tradicionales, las canciones, los refranes, los chistes tienen un origen oral. El teatro y el cine tienen el habla como medio artístico para representar retazos de la vida humana: historias, dramas, comedias, etc. Algunos de estos materiales son los que vamos a utilizar en nuestro estudio, en el cual la palabra tendrá un protagonismo vital.

Entre la pura oralidad y la pura escritura existen posibilidades intermedias o combinadas que dependen de factores diversos. Gregory y Carroll proponen el siguiente esquema:



2.4.3 CARACTERÍSTICAS DE LA LENGUA HABLADA

Giovannini et al. (2000, p. 49) esclarecen que:

En muchos casos se confunde la práctica de la expresión oral con la realización en clase de exposiciones orales, que responden a un tipo de discurso muy concreto, a la vez que constituyen un tipo de gestión interactiva atípica (...) este tipo de texto se parece mucho al escrito, dado que carece de la mayoría de recursos de la producción oral.

Existe la tendencia a procurar que los alumnos únicamente adquieran y practiquen competencias lingüísticas concretas, sin con ello garantizar un uso efectivo de la lengua. Además, la lengua oral posee características y recursos propios que están generalmente asociados a factores conversacionales y, aunque pueden no ser conscientes, constituyen reglas bien definidas. Una regla conversacional importante es la del *turno* de palabra. Si tenemos en cuenta las dos funciones básicas del lenguaje oral: transaccional (transmisión de información) e interaccional (interacción social) (G. Brown y G. Yule, 1983), y el predominio de una u otra según sean los parámetros discursivos, observaremos que ambas cuentan con una estructura bastante predecible de la que se puede soslayar una mecánica de turnos específica para el control de la conversación. En el caso de una conversación normal, los participantes, cualquiera que sea su lengua, suelen dar por hecho la regla tácita de alternancia de turnos.

El análisis de la adquisición de turnos es un campo de investigación perteneciente al dominio de la etnometodología y al análisis conversacional (CA). Las aportaciones de S. Duncan (1972) arrojaron mucha luz sobre el tema al identificar las señales que indican el modo y el momento en que en la conversación se va a producir una alternancia de turno. Entre estas señales se incluyen: la mirada, la sintaxis, la entonación, el tono de voz, los gestos, etc.

2.4.4 LA EXPRESIÓN ESCRITA Y LA EXPRESIÓN ORAL: DIFERENCIAS DISCURSIVAS

...hablar y escribir suponen dos actividades diferentes y autónomas. Son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas, aunque, por supuesto, tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico (Baralo, 2000, p. 10).

Las expresiones oral y escrita difieren, no sólo en cuanto al medio en que se desarrollan, sino también en lo que se refiere al proceso y al producto. Puesto que cuando escribimos normalmente no compartimos el mismo contexto espacio-temporal con el receptor del texto, el discurso escrito requiere un tipo de elaboración en el que no se permite, por ejemplo, obviar información y ésta ha de exponerse con suficiente claridad y explicitud. Por otro lado, el tiempo y los recursos (gramáticas, diccionarios) de los que se dispone para editar el texto escrito, suelen ser considerablemente superiores a los de un texto oral; aunque con los nuevos avances tecnológicos, en medios de comunicación como el chat, principalmente, o los mensajes de teléfono móvil, se modifica ostensiblemente este factor y la línea divisoria entre ambas expresiones, oral y escrita, se diluye.

Sin embargo, a pesar de las similitudes que guardan, existen diferencias fundamentales entre la comunicación oral y la escrita y por eso *"la enseñanza de la expresión escrita es tan diferente de la enseñanza de la expresión oral"* (P. Ur 1996:159). Una de estas diferencias es el hecho de que el discurso oral posee rasgos paralingüísticos ausentes en el discurso escrito. D. Madrid y N. McLaren (1995, p. 120) lo justifican de la siguiente manera:

Cuando hablamos, usamos con frecuencia factores expresivos como la gestualidad, el movimiento del cuerpo, el tono de voz, períodos de silencio, etc.,

por ello, cuando escribimos, tenemos que compensar esa falta de elementos contextuales y utilizar otros (S. Pueyo, 2007:91).

P. Ur (1996, p.159-161) expone la siguiente lista de diferencias entre los discursos oral y escrito que aporta una reflexión acertada, muy útil para comprender el tema:

- **Permanencia:**
El discurso escrito es fijo y estable, de manera que la lectura se puede efectuar en cualquier momento, velocidad y nivel de conocimientos individuales del lector. El texto oral, al contrario, fluctúa, se transforma y se va produciendo en tiempo real. El oyente, que además puede interrumpir para solicitar una aclaración, tiene, en general, que seguir lo que se dice, en la manera en que el hablante lo articula.
- **Precisión:**
El texto escrito es explícito, debe marcar un contexto claro y aportar todas las referencias. En el habla, la situación en tiempo real y los conocimientos compartidos por emisor y receptor suponen que cierta información puede ser obviada.
- **Densidad:**
El contenido del mensaje tiene una presentación más densa en la escritura. En el habla, la información se encuentra diluida y fluye entre muchas más palabras: hay gran cantidad de repeticiones, glosas y pasajes redundantes. Todo ello hace que el texto sea bastante más extenso.
- **Separación:**
El momento de la escritura y de la lectura de un texto no coinciden ni en el tiempo ni en el espacio. El escritor, normalmente, escribe solo, y no conoce a sus lectores. La expresión oral suele darse en interacciones entre oyentes conocidos, con las consabidas posibilidades de retroalimentación inmediata.
- **Organización:**
El texto escrito está normalmente bien organizado y cuidadosamente formulado, puesto que su autor dispone de tiempo y oportunidades suficientes para revisarlo antes de que esté listo para leerse. Un hablante tiene que improvisar su discurso: introduciendo explicaciones y autocorrecciones. Un

texto escrito se adecua más a las reglas convencionales de la gramática y su léxico suele ser más preciso y formal.

- Lentitud en la emisión, rapidez en la recepción:
La producción de un texto escrito es mucho más lenta que la de un texto oral. Por otra parte, en general, podemos leer un fragmento de un texto y comprenderlo mucho más rápidamente de lo que lo haríamos si fuese otro el que lo leyese para nosotros.
- Lengua estándar:
El texto escrito generalmente emplea la variedad estándar de la lengua, mientras que la producción oral suele inscribirse dentro de alguna variedad regional o contextual concreta.
- Una destreza adquirida:
La mayoría de la gente adquiere la lengua hablada de manera intuitiva (por lo menos en su lengua materna), mientras que la habilidad para escribir se enseña y aprende, casi siempre, mediante un proceso consciente.
- Cantidad e importancia:
Los textos hablados son normalmente más largos (en el sentido de que contienen más palabras) que la representación de la misma información en un texto escrito. Esto se debe al fenómeno denominado redundancia. Se puede decir incluso que la gente habla más de lo que escribe y, aún más, que la oralidad es más importante para la supervivencia y más efectiva funcionalmente que la escritura.

Algunos analistas del discurso se podrían mostrar en desacuerdo con las consideraciones de P. Ur acerca de que las personas hablan más de lo que escriben. J. McDonough y S. Shaw (1993, p. 175-176) hacen el siguiente comentario: *Muchos adultos no necesitan escribir demasiado en su vida diaria: y si tan sólo existen algunas razones reales para escribir en nuestra L1, todavía hay menos para hacerlo en una lengua extranjera.*

Estas consideraciones inciden en los planteamientos de nuestro trabajo de investigación: la finalidad primera de una lengua es la comunicación.

Volviendo a la lista de P. Ur, la autora recoge bajo el título "*Separación*" la idea de que la expresión escrita es una actividad privada, que se realiza sin la presencia de un auditorio, mientras que la expresión oral es una actividad pública en la medida en que otras personas se encuentran presentes y existe, además, la posibilidad de retroalimentación (*feedback*).

La discusión binaria entre el discurso oral y el discurso escrito como actividades pública y privada, respectivamente, quizá no esté tan claramente perfilada como pudiera parecer, sobre todo teniendo en cuenta la era tecnológica en la que nos encontramos. El correo electrónico, por ejemplo, es una forma de escritura que no puede ser fácilmente catalogada en los términos tradicionales pues, de hecho, la respuesta puede ser casi instantánea. Ello puede provocar que la distinción temporal entre ambas expresiones, oral y escrita, comience a no ser efectiva ni adecuada para todos los usos.

De otro lado, Baralo (2000), Briz Gómez (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) y Vázquez (2000), proporcionan el siguiente esquema:

		Comunicación oral	Comunicación escrita
Canal		Sonidos a través del aire	Imágenes en soporte estable
Percepción		Oído	Vista
Emisor		Hablante	Escritor
Receptor		Oyente	Lector
Factores	Tiempo memoria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inmediatez en producción- recepción ▪ Interacción entre emisor y receptor ▪ Negociación de significados ▪ Efímera ▪ Simultaneidad imposible 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sin inmediatez en producción- recepción ▪ Sin interacción entre emisor y receptor ▪ Sin negociación de significados ▪ Duradera ▪ Simultaneidad posible
Contexto		Dependiente	Independiente
Recursos		Paralingüísticos del tono de voz, suspiros, estado anímico, posturas, risa,...	Restricción a la disposición del texto dependiendo del soporte
Lingüísticamente		Poco elaborada rectificación con rastros	Muy elaborada Rectificación sin rastros

2.4.5 LAS ESTRATEGIAS EN LA INTERACCIÓN ORAL

A la hora de plantearnos actividades de expresión o interacción oral debemos tener en cuenta aspectos como: las estrategias que ayudan a progresar en su dominio y las microdestrezas que ésta implica. Aspectos que vamos a tomar muy en cuenta en el presente estudio. En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994:96) se destacan las siguientes:

a) Estrategias de aprendizaje:

- Tomar una actitud positiva ante los errores.
- Adoptar una postura activa y tomar iniciativas.
- Imitar el habla de los nativos o memorizar y declamar textos interesantes para mejorar la pronunciación y la entonación.

b) Estrategias de comunicación:

- Pedir ayuda al interlocutor.
- Usar una palabra parecida o más general que la que se desconoce.
- Simplificar, comparar, poner ejemplos.
- Parafrasear.
- Utilizar gestos, mímica, sonidos, dibujos, etc.

2.4.6 LAS MICRODESTREZAS DE LA EXPRESIÓN ORAL

En el siguiente cuadro Cassany (2002: 107-108), presenta las microdestrezas de la expresión oral y la conversación.

<i>Planificar el discurso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la situación... para preparar la intervención. - Usar soportes escritos para preparar la intervención... - Anticipar y preparar el tema (información, estructura, ...) [...] 	
<i>Conducir el discurso</i>	Conducir el tema	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar temas adecuados para cada situación. - Iniciar o proponer un tema. - Desarrollar un tema. - Dar por terminada una conversación. - Conducir la conversación hacia un tema nuevo. - Desviar o eludir un tema de conversación. - Relacionar un tema nuevo con uno viejo. - Saber abrir y cerrar un discurso oral.
	Conducir la interacción	<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases). - Escoger el momento adecuado para intervenir. - Utilizar eficazmente el turno de palabra ... - Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. - Ceder el turno de palabra a un interlocutor en el momento adecuado.
<i>Negociar el significado</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la comprensión del interlocutor... 	
<i>Producir el texto</i>	Facilitar la producción	<ul style="list-style-type: none"> - Simplificar la estructura de la frase... - Usar expresiones y fórmulas de rutinas...
	Compensar la producción	<ul style="list-style-type: none"> - Autocorregirse... - Reformular lo que se ha dicho.
	Corregir la producción	<ul style="list-style-type: none"> - Articular con claridad los sonidos del discurso. - Aplicar las reglas gramaticales de la lengua...
<i>Aspectos no verbales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la voz: impostación, volumen, matices, tono. - Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. - Controlar la mirada: dirigirla a los interlocutores 	

(Cassany, 2002: 148-149).

2.4.7 ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

“...la producción del discurso depende siempre de la finalidad que el propio discurso tenga” (Moreno Fernández, 2002, p. 41).

Gelabert y Bueso distinguen entre actividades controladas³⁴, semicontroladas y abiertas o libres³⁵. Por su parte Littelwood realiza la distinción entre prácticas de técnica parcial (por ejemplo, el uso de un tiempo verbal determinado) y de tarea³⁶ completa, en las que se integran distintos niveles. Este autor presenta cuatro tipos de tareas:

- 1) El trabajo precomunicativo: técnica parcial sin necesidad de que haya transmisión de nuevos significados. Ejemplo: práctica reiterada de un uso en una situación comunicativa simulada.
- 2) La práctica comunicativa del lenguaje: técnica parcial, pero con significados predecibles. Ejemplo: descripción de una imagen para que sea reconstruida por un oyente.
- 3) La comunicación estructurada: tarea completa, pero haciendo uso solamente de los elementos recién aprendidos. Ejemplo: petición de objetos dentro de un juego de rol.
- 4) La comunicación auténtica: tarea completa con significados que surgen en la interacción. Ejemplo: debate sobre un tema polémico (ibíd., p. 75-76).

2.4.8 TIPOS DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL: LA CONVERSACIÓN

Teniendo en cuenta el grado de formalidad de la lengua hablada, el tipo de audiencia y el canal comunicativo utilizado se obtienen ocho tipos de discurso hablado diferentes. Como ejemplos de estos ocho tipos presentamos:

A: Debates, mesas redondas.

B: Entrevista telefónica para un medio de comunicación.

C: Conferencia, exposición ante un auditorio.

D: Discurso o exposición a través de un medio de comunicación.

E: Conversación informal.

F: Conversación telefónica informal.

G: Exposición o narración informal.

H: Mensaje coloquial en contestador automático (ibíd., p. 42).

³⁴ Las controladas suelen tener un fin lingüístico, por ejemplo: las prácticas repetitivas, ejercicios automáticos, juegos de las diferencias con dibujos, creación de historias a partir de fotos... (Moreno Fernández, 2002, p. 75).

³⁵ Las abiertas a menudo tienen un fin comunicativo. Dependiendo del grado de control, serían: las exposiciones, las entrevistas, las conversaciones, los juegos de rol o simulaciones (ibíd., p. 75).

³⁶ Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (Marco Común Europeo, 2002, p. 10).

Nos centramos en la conversación informal. *Entendemos la conversación espontánea como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad* (Tusón, 1995, en Calsamiglia y Tusón, 1999); como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva. La conversación funciona, además, como marco para otras actividades discursivas. En una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe. Igualmente, la conversación espontánea suele tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad y, como consecuencia, de improvisación por parte de quienes intervienen en ella.

Según Mignolo (1987) la conversación está *“determinada por tres características: la actualización oral, su inmediatez y la interdependencia dinámica de todos los elementos en el proceso de la comunicación”* (Vigara Tauste, 1992, p. 38).

“La conversación es la interacción comunicativa por excelencia... Puede definirse como una sucesión de turnos implicados: A-B-A-B” (Moreno Fernández, 2002, p. 53).

Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo³⁷. También en la conversación se desarrollan habilidades de carácter lingüístico³⁸ (Baralo, 2000, p. 16).

2.4.8.1 Características de la conversación

En 1974 Sacks, Schegloff y Jefferson (en Calsamiglia y Tusón, 1999), señalaron las siguientes:

- El cambio de hablante es recurrente o, al menos, se produce. Es decir, una de las características de la conversación es que es dialogal.
- En general, no habla más de una persona a la vez.
- Los solapamientos (dos o más participantes hablando a la vez), son comunes pero breves.

³⁷ Estas habilidades de carácter cognitivo hacen posible la recuperación de datos y su organización, de forma coherente, para poder perfilar las propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que el interlocutor lo haga (Baralo, 2000, p. 16).

³⁸ 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... (*ibíd.*, p. 16).

- Las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo.
- El orden de los turnos de palabra no es fijo.
- La duración de los turnos de palabra no es fija, si bien se tiende a un cierto equilibrio.
- La duración de una conversación no se especifica previamente.
- Lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente.
- La distribución de los turnos de palabra no se ha especificado previamente.
- El número de hablantes puede variar.
- El discurso puede ser continuo o discontinuo.
- Existen técnicas para la distribución de los turnos.
- Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.).
- Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra.

2.4.8.2 Elementos de la conversación

Según Vázquez (2000, p. 168), los elementos indispensables en una conversación son:

- Una entonación y pronunciación aceptables.
- Atención a las características de la lengua hablada:
 - ✓ Los turnos;
 - ✓ Las pausas;
 - ✓ El titubeo.
- Respetar el principio de cooperación.
- La capacidad de procesar rápidamente información y reaccionar.
- La preferencia expresiva y el ritmo.
- La intencionalidad.
- El feedback, retroalimentación o retroacción.
- La capacidad estratégica para salir del paso

La estructura global de Van Dijk adaptada a la conversación en español es:

Preparación³⁹, apertura⁴⁰, preámbulo⁴¹, orientación⁴², objeto de la conversación⁴³, conclusión⁴⁴, preparación del siguiente encuentro⁴⁵ y cierre⁴⁶ (Moreno Fernández, 2002, p. 55).

2.4.8.3 La conversación y la fluidez

Según Vázquez (2000, p. 103), en las actividades destinadas al desarrollo de la fluidez juegan un papel determinante:

- Los modelos que se utilizan;
- El desarrollo de la competencia receptiva;
- El rol (menos central) de la persona que enseña;
- La utilización o no de la lengua nativa;
- El trabajo en grupo.

Aspectos que vamos a tomar en cuenta en los debates que desarrollaremos.

2.4.8.4 Roles del profesor y del alumno en la conversación

El profesor tiene el papel de:

Aconsejar, informar, dar ideas e impulsos, intentar escuchar lo que ocurre en algunos grupos y hacer una evaluación mental de ello. Llegado el momento, la persona que enseña puede dar su feedback de la actividad, que incluirá no sólo los errores, sino también los aspectos positivos (Vázquez, 2000: 99).

Uno de los roles más razonables como docente es no considerarse centro del aprendizaje, sino adoptar el papel de persona observadora y colaboradora que, en un momento determinado, podrá dar su opinión sobre las actividades en curso, sugerir cambios, proponer soluciones... (ibíd., p. 164).

³⁹ Se pretende llamar la atención, establecer la conversación.

⁴⁰ Corresponde a esta categoría el saludo, que suele depender de la formalidad de la situación, la intimidad de los interlocutores y el tiempo transcurrido desde el último encuentro.

⁴¹ Turno o conjunto de turnos donde suelen aparecer rutinas de preguntas...

⁴² Turno o conjunto de turnos con la función de preparar el tema de conversación.

⁴³ Asunto; esta categoría constituye la base para la función pragmática de los enunciados,...

⁴⁴ Turno o conjunto de turnos con la función de concluir el tema de conversación.

⁴⁵ Turno o conjunto de turnos con la función de prever... el siguiente encuentro.

⁴⁶ Corresponde a esta categoría la despedida, que suele depender de la formalidad de la situación,...

En el caso de la interacción oral, sin embargo, a veces es difícil detectar qué es lo que puede hacer el profesor para lograr actividades auténticas, especialmente teniendo en cuenta las características de la lengua hablada. Uno de los aspectos más importantes al enseñar a hablar español, consiste en despertar la conciencia del aprendiz con relación a cuál es la estructura y cómo debe sonar el español conversacional. Extrapolando las situaciones comunicativas reales en la lengua materna a las actividades de expresión oral, contribuimos a desarrollar en los alumnos las estrategias necesarias para comunicarse adecuadamente fuera del aula.

En este sentido, parece mucho más efectivo proponer una actividad de tres fases: preactividad-actividad-postactividad (A. Giovannini *et al.*, 2000, p. 63); en la que el profesor, primeramente, comparte con los alumnos los objetivos de la tarea. Es importante generar motivación en los alumnos para que participen, de manera que perciban la utilidad de la tarea y comprendan su dinámica. El profesor debe prestar atención a cómo se desarrolla la actividad, ofrecer ayuda cuando haya dificultades (es un buen escenario para detectar en qué puntos flaquea el grupo) y corregir, especialmente, los errores de forma. La postactividad abre el paso a la reflexión o a iniciar otras tareas.

Además, el profesor debe fomentar el trabajo en grupos, pues mediante éste se consigue reproducir en el aula muchas de las facetas que caracterizan una situación de interacción oral auténtica, en la que la negociación del contenido está al servicio de los participantes. Asimismo, se ha descubierto que la interacción oral en grupos presenta beneficios como la disminución de las inhibiciones para hablar y la potenciación de situaciones favorables para la comunicación. El trabajo en grupo también proporciona la oportunidad de negociar el significado, lo cual aporta autenticidad a la actividad.

El alumno en una actividad de conversación debe sentirse protagonista, tomar un papel activo, participativo, ser negociador y comunicador (dar y recibir información). Otra ventaja del trabajo en grupo es la autonomía del aprendiz. En este sentido, el alumno debe ser responsable sobre su propio aprendizaje. Muchos estudiantes encuentran en ello un aspecto motivador. Razones suficientes por las cuales, en las más de las actividades del presente estudio, hemos optado por el trabajo en grupos y en parejas.

En definitiva el estudiante es el eje central y el profesor debe actuar como facilitador y algunas veces como interlocutor en las actividades comunicativas. Pero el profesor también deberá cumplir el papel de evaluador del producto.

2.5 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Una estrategia es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse (Consejo de Europa, 2002: 10).

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (Consejo de Europa, 2002: 60-61).

R. Oxford y D. Crookall han definido las estrategias de aprendizaje como: *“Los pasos que el alumno da para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información”* (1989, p. 404).

R. Oxford (1990, en D. Madrid, N. Hockly y S. Pueyo: 2007, p. 20) define las estrategias de aprendizaje como:

- *“... las operaciones empleadas por el alumno para ayudar a la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso de la información”.*
- *“... son acciones específicas que lleva a cabo el alumno para que el aprendizaje resulte fácil, ameno, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones”.*

La taxonomía de R. Oxford (1990: 18-21, en D. Madrid, N. Hockly y S. Pueyo: 2007, p. 32 y 33) hace una primera distinción entre estrategias directas e indirectas. Las primeras, que se llaman así porque están directamente relacionadas con el uso de la lengua meta, incluirían estrategias de memorización, cognitivas y compensatorias. Las indirectas (inciden en el aprendizaje de la lengua meta indirectamente; aplicarlas no supone uso de la LM) están conformadas por tres grupos: estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Estrategias directas:

A. De memorización:

- Crear enlaces mentales
- Aplicar imágenes y sonidos
- Revisar
- Usar la acción

B. Cognitivas:

- Practicar
- Recibir y enviar mensajes
- Analizar y razonar
- Crear estructura para el input y el output

C. Compensatorias:

- Adivinar de forma inteligente
- Superar limitaciones en la expresión oral y escrita

Estrategias indirectas:

A. Metacognitivas:

- Centrar el aprendizaje
- Organizar y planificar el propio aprendizaje
- Evaluar el propio aprendizaje

B. Afectivas:

- Disminuir tu ansiedad
- Animarse a uno mismo
- Tomarse la temperatura emocional

C. Sociales:

- Formular preguntas
- Cooperar con otras personas
- Establecer relaciones de empatía con otras personas

O'Malley y Chamot (1990) consideran el aprendizaje de la lengua como una actividad cognitiva compleja, subrayan que en el proceso el aprendiz se empeña en una búsqueda de sentido en la nueva lengua y para conseguirlo procesualiza el conocimiento, pasa de un conocimiento declarativo -saber cosas- a un conocimiento procesual o procedimental -saber usarlas-.

O'Malley y Chamot (1990) encuadran en tres categorías las estrategias de aprendizaje según el tipo de operaciones que se activa:

Metacognitivas	Operan sobre el control de situaciones de aprendizaje.
	Implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
	Ejemplos: Atención selectiva, planificación, monitorización, evaluación.
Cognitivas	Operan sobre los datos recibidos.
	Implican una puesta en marcha de una serie de mecanismos que facilitan la interiorización de esa información.
	Ejemplos: repetición, organización, elaboración, transferencia...
Socioafectivas	Operan sobre el aprendizaje y el control de la dimensión afectiva.
	Implican la interacción y la cooperación.
	Ejemplos: cooperación, preguntas de clarificación, hablarse a sí mismo.

(Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004 : 426).

De otro lado Fernández sostiene: *El aprendiz que sabe cómo aprender y lo pone en práctica, activa de la mejor manera posible su proceso de aprendizaje, aprovecha sus propias motivaciones* (Fernández, 1966, p. 9).

2.5.1 ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa, 2002: 61).

Las estrategias comunicativas se restringen casi exclusivamente a la producción oral. Se trata de aquellas estrategias de compensación que se emplean al hablar. El alumno normalmente las usa para solucionar un problema de comunicación. La paráfrasis, la evitación, la reestructuración, el cambio de código, la extranjerización, la traducción literal y la repetición se encuentran en este nivel. R. Manchón Ruiz (1985, en I. Palacios, E. Gassó, N. Hockly y S. Pueyo, 2007:23), distingue entre las *estrategias comunicativas basadas en la L1* como las traducciones literales, los préstamos y los extranjerismos, y aquellas que se *basan en la L2* o en la interlengua, tales como la formación de nuevas palabras, el uso de términos relacionados semánticamente, la paráfrasis, etc.

Se asume que las estrategias de comunicación⁴⁷ son mecanismos potencialmente conscientes que actúan cuando es necesario resolver alguna dificultad de

⁴⁷ En lo que se refiere a las estrategias de aprendizaje y comunicación, aunque nos cifamos a las definiciones que se dan en cada tipo de estrategia, es con frecuencia difícil o imposible su

comunicación. Corder indica que ante un problema comunicativo el aprendiz opta por dos soluciones: 1. evitar el riesgo, o 2. enfrentarlo y arriesgarse (estrategias de adaptación y estrategias de expansión). Obviamente, estas últimas son las que pueden activar el proceso de aprendizaje (Fernández, 1997, p. 36).

Pinilla Gómez propone una posible clasificación de las estrategias de comunicación que subyacen a las producciones orales:

- a) Paráfrasis. Es el resultado de una estrategia procesal de análisis del concepto. Comprende los procesos de reestructuración lingüística realizados por el estudiante para referirse a la palabra que desconoce.
- b) Acuñaciones léxicas. Consiste en la creación de una nueva palabra que puede existir o no. Supone un análisis del concepto y una elaboración del código lingüístico.
- c) Recursos a la lengua materna. Consiste en una transferencia no elaborada de la lengua materna del estudiante y responde a una estrategia de control del código.
- d) Peticiones de ayuda al interlocutor. Es el resultado de una estrategia de control del código. Supone una evidencia directa de que el estudiante necesita ayuda explícita.
- e) Recursos no verbales. Consiste en el paso del código verbal al código no verbal – mímica, gestos – (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004, p. 441).

2.6 EL PERIÓDICO

La lectura en general, y el periódico en particular, es un elemento importante en el aprendizaje/enseñanza de una LE. Los pedagogos y expertos coinciden en la importancia que tiene la lectura en el desarrollo del alumno. El periódico puede ser un instrumento de trabajo de gran amplitud y diversificación y por lo tanto puede servir como instrumento didáctico privilegiado para conseguir a través y a partir de él objetivos que sería muy difícil lograr con otros medios.

Como en todo acto didáctico, a los profesores les debe preocupar más el aprendizaje de los procesos que los mismos resultados. Es más importante que el alumno desarrolle sus capacidades de redacción, de investigación, de cálculo, de búsqueda, de creación, de análisis o de síntesis. Un periódico es un elemento integrador de la comunicación, y como tal puede ser utilizado en todos los niveles.

distinción. Como señala Tarone (1983) desconocemos la motivación del aprendiz, y así, una pregunta hecha al interlocutor, por ejemplo, puede surgir por la necesidad de superar un fallo en la comunicación –estrategia de comunicación– y al mismo tiempo por el deseo de aprender el significado de un término desconocido –estrategia de aprendizaje– (Fernández, 1997: 36).

Muchos estudiantes desconocen y sienten curiosidad por la nueva cultura. Así que mediante los periódicos podemos mostrarles aspectos de la realidad peruana y latinoamericana. Diferentes situaciones sociales, políticas, culturales, religiosas etc. de actualidad, que provoquen distintos puntos de vista e interesantes discusiones. Además, los estudiantes pueden compartir experiencias similares de sus países y/o de otros lugares que hayan visitado o del cual tengan información.

El tema del artículo del periódico *“contaminación y minería”* es un problema de actualidad sociopolítica y controversia que, lamentablemente, ocurre en muchas partes del Perú y del mundo. En general y también en este caso quizá un aspecto que pueda resultar complicado y exigente, de la lectura de periódicos, esté en el tipo de léxico utilizado.

Para poder participar adecuadamente y estar preparados durante el debate los estudiantes previamente van a realizar distintas actividades en las cuales van a encontrar información sobre la actualidad política y social peruana. La realización de estas actividades supone el entrenamiento en las cuatro destrezas: los alumnos van a escuchar, a manera de una pequeña introducción, la información adicional que el profesor les proporcione sobre el tema. Además, van a ver un fragmento de un documental y algunas fotos del Departamento de Junín, van a leer el artículo para obtener información al respecto, van a interactuar oralmente (se van a comunicar entre ellos y con el profesor) tratando de aclarar dudas, vacíos de información, ciertos aspectos de la gramática, el significado de las palabras nuevas, etc. Finalmente, van a escribir preguntas relacionadas con el artículo del periódico.

2.6.1 EL PERIÓDICO Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Por medio de la lectura del periódico los estudiantes van a poder hacer uso y van a practicar diferentes estrategias, como: las Cognitivas: a través de la práctica de las cuatro destrezas, empleo de técnicas de comprensión global y selectiva, deducción del significado del léxico nuevo por el contexto, búsqueda de información relevante, aproximación a aspectos sociopolíticos; análisis, generalización y práctica de reglas gramaticales, etc.

Estrategias Compensatorias: los alumnos, durante el debate, van a tratar de paliar y resolver los problemas y las limitaciones expresivas que se les presente. Van a utilizar

diferentes recursos para asegurarse que su comunicación consiga el efecto deseado en los interlocutores. Estrategias de Memoria: asociar palabras con el contexto para reforzar y ayudar a recordar el léxico y/o expresiones. Sociales: mediante el trabajo colaborativo que realicen con los compañeros (en parejas o en grupos).

Pretendemos facilitar al máximo el desarrollo de sus propias estrategias de aprendizaje. Según Tena García⁴⁸, la presencia de los rotativos en los hábitos de lectura infantil y juvenil es imprescindible por varias causas.

El tiempo de los periódicos es más lento, es el tiempo de la reflexión y el análisis, algo que enseña a nuestros alumnos a pensar, actualiza sus conocimientos: los educativos y los de la vida; por otro lado, su lenguaje minimalista divulga la capacidad de precisión; y su heterogeneidad fomenta la diversidad al evidenciar que las cosas no son unívocas. En definitiva: la Prensa es la mejor expresión práctica de tolerancia que podemos mostrar a los alumnos: les conecta con el mundo real (Tena García, en Internet).

2.7 LAS PELÍCULAS

Estamos convencidos de que difundir el cine, como recurso pedagógico en la actual realidad educativa de segundas lenguas, es imperativo. Éste puede generar en los estudiantes cambios positivos de actitud hacia el aprendizaje. Existen muchas formas de cómo explotar una película y convertirla en un material valioso, sólo debemos usar la imaginación. Además, existen muchos sitios en la Internet donde los profesores tienen la posibilidad de empezar a explorar diversas actividades que se puede elaborar a partir de una película.

Aurora Biedma y M. Ángeles Torres (1991: 538-539) destacan:

Si la comunicación depende en gran medida de la combinación de información contextual (implícita), por un lado, y de información lingüística (explícita), por otro, las películas constituyen una forma de hacer explícita la información sobre el contexto, en tanto que son textos compuestos no sólo de diálogos, sino también de imágenes. (J. Arzamendi, 2007:74).

⁴⁸ Tena García, María (2003): <http://www.abc.es/.../comunicación/laprensa-escrita-recursodidáctico>

Asimismo, como se señala en la Asignatura La Enseñanza del Léxico p. 74, otras de las ventajas de las películas son: *que incluyen también estrategias no lingüísticas como el gesto y el contacto visual, y características suprasegmentales como la entonación.*

La gran ventaja de practicar el ELE por medio de las películas puede resultar una buena y divertida manera de aprendizaje. Vamos a fomentar la autonomía del alumno al demostrar el uso que se puede dar a las películas como instrumentos de aprendizaje y no sólo como materiales de entretenimiento. También mediante las películas queremos despertar la curiosidad y el interés del estudiante por la cultura y el cine peruano, latino y, en general, hispano. Nuestro deseo es motivar al estudiante a continuar viendo películas en español, y así seguir aprendiendo y practicando la nueva lengua, no sólo en el aula o mientras dure el curso, sino en el futuro durante su tiempo libre. El propósito es aprender a aprender de manera entretenida y provechosa la nueva lengua.

Del mismo modo, el estudiante va a poder autoevaluar su comprensión auditiva en la LM, al igual que con la canción. Está claro que el aspecto fundamental va a ser promover la conversación e interacción en el aula, con el propósito de mejorar la fluidez de expresión oral.

La película que vamos a utilizar muestra el problema del terrorismo en el Perú. El tema del terrorismo es un problema latente y preocupante en el mundo, por ello los alumnos van a poder expresar opiniones y experiencias valiosas durante el debate.

2.7.1 LA PELÍCULA Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Sobre la base de la película “La Boca del Lobo” queremos desarrollar las estrategias de aprendizaje: cognitivas, de memoria, sociales entre otras. La práctica lingüística, comprensión audiovisual, expresión escrita (ej. la biografía del director de la película), comprensión escrita (la transcripción del texto de las diferentes escenas, la busca de información en Internet), expresión oral (antes del visionado y durante la conversación sobre el tema del terrorismo). Además, la deducción de palabras por el contexto y la comprensión global de textos escritos y orales. También, un aspecto importante es el acercamiento a los aspectos socioculturales del Perú (estrategias cognitivas).

La posibilidad de asociar palabras con imágenes y el contexto, el uso conjunto del visionado y el apoyo de la lectura de la transcripción de las escenas de la película, pues van a poder ver la película y consultar el guión durante y después del visionado; lo cual permitirá una mejor memorización de las palabras y expresiones nuevas (estrategias de memoria).

Reflexión sobre el proceso de aprendizaje (metacognitivas). El trabajo cooperativo que van a realizar los alumnos en sus interacciones orales (sociales). La manera como van a solucionar los problemas de comunicación y carencias en el nuevo idioma durante el debate (compensatorias). Igualmente por medio de las películas y en general con las otras tres herramientas queremos que el alumno no sólo practique y aprenda sobre el lenguaje como sistema formal, sino también sobre la lengua como comunicación.

2.8 EL JUEGO

Las actividades lúdicas proporcionan un espacio propicio para la creatividad, expresión y crecimiento personal y colectivo de los estudiantes, cualquiera sea el nivel que tengan. El juego no solamente facilita el desarrollo de competencias sociales, sino que también promueve el aprendizaje. Por lo tanto es una técnica de aprendizaje que se debe explotar muchísimo. Es una herramienta válida para el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE o L2, contribuyendo en su acción a alcanzar las finalidades educativas que marcan los actuales diseños curriculares. No obstante, cada juego que utilicemos debe responder a un objetivo preciso y activar un área del conocimiento. Es decir, el alumno debe sentir que mediante éste va a practicar y avanzar en el conocimiento de la LM.

Mediante los juegos podemos trabajar mejor los errores sintácticos, ortográficos, de puntuación o una cuestión de aprobación social. De esta manera el aprendizaje se hace más ameno. Igualmente por medio de los juegos se desarrolla la comprensión auditiva, la expresión oral y las destrezas de interacción. Además se puede mejorar las cuestiones discursivas como, p. ej., la cohesión y la coherencia.

2.8.1 VENTAJAS DEL JUEGO

- Genera entretenimiento, placer, pues es ameno e interesante.
- Moviliza al sujeto.
- Desarrolla la creatividad, la curiosidad y la imaginación.
- Activa el pensamiento divergente.

- Favorece la comunicación, la integración y la cohesión grupal.
- Facilita la convivencia y el proceso de socialización.
- Ayuda a desarrollar la autonomía del aprendiz.
- Constituye un instrumento de suma utilidad como preparación para las conversaciones auténticas fuera del aula.
- Facilita un aprendizaje libre de tensiones.

En definitiva, para que un juego se convierta en un medio educativo, es necesario que se den y que se creen, una serie de condiciones, como por ejemplo:

- Debe potenciar la creatividad; ésta es una de las características que ofrecen al juego más relevancia a la hora de su uso en la enseñanza.
- Debe eliminar el exceso de competitividad, buscándose más lo cooperativo que lo competitivo. Así se evitará que destaquen siempre los mismos alumnos; dándose más importancia al proceso que al resultado. Constituyéndose en una vía de aprendizaje cooperativo y evitando situaciones de marginación.
- Debe ser gratificante, de interés para el alumno, y por lo tanto motivante.
- Debe suponer un reto para el alumno (estímulo), pero que éste sea alcanzable.
- Se debe buscar un correcto equilibrio entre la actividad ludomotriz y el descanso.

Un juego bastante utilizado, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, que merece mención es el “juego teatral”. Según el diccionario de MCE el “juego teatral, juego dramático o juego de rol” (en inglés, role-play) es una breve representación teatral basada en una situación de la vida real, en la cual cada alumno prepara, ensaya y representa un papel, en el que expresa opiniones, negocia con su interlocutor, intenta convencerlo, etc. Su potencial para fomentar la creatividad y la aportación personal del alumno, cualidades que redundan en beneficio de la motivación por el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la fluidez oral.

Con frecuencia, los términos juego teatral y simulación se emplean como sinónimos e incluso se combinan entre sí (en inglés, role-play simulation, simulation game, role-playing game, etc.). A pesar de ello, algunos autores sí distinguen entre uno y otro tipo de actividad; p. ej., G. Porter-Ladousse (1987, en el Diccionario de términos clave de ELE, MCE), considera que las actividades de simulación son extensas, complejas y pautadas, mientras que los juegos teatrales son más breves, simples y flexibles, es

decir, más improvisados. En otros casos se considera que en un juego teatral el alumno no actúa en su nombre propio, sino representando a un personaje del juego, mientras que en una simulación el alumno conserva su propia identidad.

Sin embargo, hay innumerables juegos que pueden ser adaptados a las necesidades de cada alumno o grupo, a los objetivos que deseamos alcanzar y, en general, a cada situación de enseñanza. Los juegos permiten que los alumnos adquieran una competencia de comunicación que les facilite resolver problemas en las diferentes situaciones de la vida diaria. El entrenamiento y simulación de posibles situaciones, mediante juegos será muy útil y estimulante para el alumno. Aunque esto se da dentro del marco estrecho y artificial de la clase. Otro factor importante, que recomiendan los estudiosos, al utilizar juegos es crear en la clase un clima de franqueza, tolerancia y no de competitividad, a fin de favorecer las discusiones e intercambios en una comunicación tan auténtica como sea posible.

El objetivo principal, es favorecer la implicación de los aprendices de lengua extranjera, hacerles dar ganas de practicar estas actividades estimulantes, lúdicas y creativas para obtener resultados exitosos. Lo cual incidirá también en que se conviertan progresivamente en estudiantes autónomos. Un buen juego deberá estar muy bien conectado con el eje temático, de lo contrario podría convertirse en “una actividad más”. Es importante tener presente que un uso excesivo del juego así como una mala adecuación de éste a las necesidades del grupo y a los objetivos puede provocar una sensación de pérdida de tiempo. Por lo cual algunos estudiantes se muestran reticentes a participar en un juego.

En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se señala la importancia de la elaboración de materiales adecuados a los aprendices.

La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales.

Por lo tanto, si tenemos una mayor diversidad de recursos vamos a tener mejores resultados.

2.8.2 EL JUEGO Y LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Mediante el juego “Juego de Creación: El cuadrado de 9” o “Juego de Creación: El cuento de los 9 cuadrados” pretendemos desarrollar estrategias cognitivas, estrategias comunicativas, de compensación. Además de estrategias sociales y afectivas.

Asimismo, a través de este juego vamos a fomentar, sobre todo, la imaginación y creatividad de los estudiantes. El carácter lúdico-creativo de esta actividad incidirá positivamente en la autoestima de los alumnos. El trabajo en parejas implicará cooperación y apoyo mutuo. Complementariamente vamos a impulsar la práctica de la expresión escrita. Como por ejemplo el uso y práctica de marcadores discursivos y el cuidado que deben tener en la organización del discurso escrito (estrategias cognitivas). Además, mediante este juego queremos conceder más protagonismo a los alumnos. Nuestra función va consistir en observar y tomar notas para posteriormente hacer aclaraciones, correcciones, valorar los aspectos positivos o dar sugerencias. O sea nos mantendremos un tanto al margen de la interacción, otorgando mayor protagonismo a los alumnos.

De igual modo para que el juego se desarrolle con éxito trataremos de que los alumnos se encuentren totalmente involucrados en la actividad. Igualmente, otra manera de explotar el juego de los 9 cuadrados, podría ser de forma individual, obviamente en este caso se les daría más tiempo para la elaboración del cuento. Otra innovación sería agregar más elementos, o sea en lugar de 9 podrían ser 12 ó 15. Para luego terminar haciéndoles crear un cuento más largo, sin darles muchas pautas ni elementos. El objetivo de este trabajo sería que los estudiantes den rienda suelta a su imaginación, creando cuentos o historias.

2.9 LAS CANCIONES

El uso de la canción como herramienta de enseñanza es fundamental para despertar la curiosidad y el interés por el idioma. La canción es un material auténtico que presenta una amplia gama de posibilidades de explotación en la enseñanza/aprendizaje de una LE, puesto que es increíblemente motivadora. Una de las finalidades fundamentales de ésta es *desarrollar y reforzar la destreza de comprensión auditiva*. Además, a través de ella, se puede descubrir, aprender, practicar y utilizar léxico nuevo, estructuras gramaticales, funciones del lenguaje y aspectos culturales. La información que contiene una canción constituye un valioso

material para realizar actividades posteriores, que puedan desarrollar y estimular otras destrezas.

En el caso nuestro, consideramos que la canción es otra herramienta importantísima desde el punto de vista de su utilidad para desarrollar la fluidez de expresión oral. Vamos a usarla como estímulo para que los alumnos interactúen en parejas o en grupos, valorando la información, expresando sus ideas sobre la situación, el tema o los personajes. Discusiones o debates donde se motiva a los estudiantes a utilizar la información, no como un fin, sino como un pretexto para una actividad comunicativa posterior. En la cual vamos a desarrollar habilidades de carácter cognitivo y lingüístico (Baralo, 2000, p. 16).

Las actividades de conversación que se realicen, como con cualquier otro material, dependerán sobre todo del nivel de los estudiantes. En niveles básicos, si trabajamos con principiantes los temas a tratar serán simples, el alumno sólo se centrará en determinados aspectos importantes para la discusión. No necesitará entender todas las palabras y/o detalles, sólo tendrá que dirigir su atención a puntos específicos que sean de su interés. El grado de complejidad variará en los niveles intermedios y avanzados, con el fin de poner en juego sus habilidades de síntesis, análisis, inferencias, valoraciones, etc.

2.9.1 EL USO DE LA CANCIÓN Y LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL

Podemos encontrar diversas maneras para explotarla. En nuestro estudio vamos a usar la canción sobre todo para generar un debate informal sobre el tema. Seguidamente planteamos otras formas posibles de aprovecharla, como por ejemplo:

1. Aspecto histórico y sociocultural

Mediante las letras de una canción podemos conocer y acercarnos a la identidad sociocultural de un pueblo. Los intérpretes plasman en las canciones sentimientos, deseos, frustraciones, situaciones de la vida diaria, vivencias personales y populares, costumbres, temas de protesta, ideas políticas, problemas de diversa índole, etc., etc. En este sentido, la canción constituye una fuente inagotable de recursos temáticos, los cuales podemos utilizarlos para orientar nuestros debates o discusiones en la clase de español LE. El estudiante, no sólo puede aprender el idioma, sino también las

costumbres, la cultura, la forma de pensar y, en algunos casos, los hechos históricos y sociales de una determinada época, lugar, sociedad y país.

2. Acentuación y entonación

También, podemos practicar y enfatizar aspectos de acentuación, pronunciación y entonación. En muchos casos sólo se imita y se memoriza. El escuchar y el repetir son componentes de la instrucción audiolingual y continúan siendo parte de otros modelos de instrucción, usándose como una técnica para trabajar la pronunciación. Asimismo, como tarea complementaria a las discusiones, podemos utilizar canciones que tengan un número definido de sílabas por línea y que rimen. Crear actividades más complejas explotando estos recursos y manteniendo el ritmo y la melodía de la canción. Actividades que estén orientadas a estudiantes de niveles más avanzados.

3. Léxico

A través de la canción el estudiante puede ampliar su vocabulario de forma entretenida, relajada y contextualizada, y repasar o recordar lo que ya ha aprendido. Puede aprender expresiones y frases populares, que le serán más fáciles de entenderlas por estar dentro de un contexto. La práctica de sinónimos, antónimos, etc.

4. Aspecto lingüístico

El estudiante puede reforzar estructuras gramaticales en contexto. También es una buena manera de introducir nuevos temas gramaticales, de forma más animada y estimulante. En otras palabras enseñar la gramática de manera implícita. También podemos emplear la canción para practicar todas las destrezas de forma más entretenida. Que los aprendices utilicen la lengua meta y que intenten explicar el significado de diversas expresiones coloquiales, peruanismos, latinismos, metáforas, juego de palabras, etc.

Como vemos, no sólo podemos utilizar las canciones de relleno, para salir de la rutina y del aburrimiento, sino, sobre todo, como fuente principal de aprendizaje.

2.9.2. ACTIVIDADES ADICIONALES CON CANCIONES

Escribir otra letra para la misma melodía (Rewriting the lyrics): Los estudiantes intentan componer sus propios versos para adecuarlos a la misma melodía de la canción. Una de las dificultades de este ejercicio es construir versos que tengan el mismo número de sílabas que los originales (niveles avanzados). Estudio centrado en... (Focus on...): Es una técnica empleada para practicar una estructura o aspecto determinado. Estribillos estructurales (Sung drills): Hay canciones que contienen estribillos que nos pueden servir para practicar y memorizar ciertas palabras o estructuras gramaticales, puesto que se repiten muchas veces. Además, profundizar en sinónimos y antónimos, etc.

Dramatizaciones de las canciones (Sung dramatizations): La dramatización de una canción puede ser útil para expresar, a través de gestos, mímicas o representaciones el significado de algunas acciones o palabras desconocidas. Se podría practicar vocabulario específico. Es una buena idea usar canciones para niños. Resumen de la canción (Summary of the song): Los estudiantes pueden escribir la canción de manera resumida, como una historia, utilizando sus propias palabras. Trabajo creativo (Creative work): Se usa la historia de la canción para la elaboración de diálogos que pueden ser representados por los alumnos. Para escribir cuentos a partir de ésta.

También pueden realizar tiras cómicas (comics) o dibujos basados en la canción. La identificación y selección de imágenes sobre la base de una descripción que el alumno escucha. Estas imágenes pueden representar eventos de una historia o lugares específicos que los alumnos deban localizar en un mapa, etc. También se puede pedir a los alumnos que evalúen la información contenida en el texto escrito, lo cual puede estimular una discusión grupal. Todo dependerá del contexto de estudio. Versos desordenados (Jumbled lines). Se presenta los diferentes párrafos de la canción en forma desordenada y los alumnos tienen que ordenarla.

Reconstrucción de la canción (Reconstruction of the song): Mientras oyen la canción van escribiendo las letras y, posteriormente, podrán compararlas con las letras originales. Especialmente para trabajar con alumnos de un nivel más avanzado. En ciertos casos se puede utilizar palabras clave. A través de preguntas guiadas o abiertas: Es una de las actividades más usadas y más conocidas por todos los profesores. Podemos hacer preguntas relacionadas al audio como: falso-verdadero, opción múltiple, llenar espacios en blanco, preguntas abiertas, etc.

Como vemos hay muchas propuestas interesantes para explotar una canción. Sólo necesitamos imbuirnos del tema y buscar ayuda en otros autores, y por qué no crear nuestras propias actividades, para tratar de abarcar diferentes estilos de aprendizaje.

2.9.3. LA CANCIÓN “SI TÚ NO VUELVES”: ACTIVIDADES, ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DE DESTREZAS

La canción que vamos a utilizar (“*Si tú no vuelves*” de Miguel Bosé), nos va a servir para realizar diversas actividades. La principal será realizar un debate informal sobre la base del tema de ésta, para promover el desarrollo de la expresión oral de los alumnos. Asimismo, mediante el uso de la canción pretendemos:

- Aprender la lengua meta de manera amena y relajada.
- Ampliar el vocabulario y repasar la gramática.
- Comprender el significado de expresiones coloquiales, metáforas, juego de palabras y, hacer que los alumnos las empleen en frases significativas, en otros contextos.
- Propondremos mediante las diferentes actividades propuestas la práctica de estrategias cognitivas, de memoria, estrategias comunicativas de simplificación o compensatorias (mediante la escritura); de relajación y comunicativas.
- Practicar y desarrollar las cuatro destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora (letras de la canción), expresión escrita (escribir diferentes ejercicios y la bibliografía del cantante) y, fundamentalmente, utilizar la expresión oral en los diferentes intercambios comunicativos.
- Promover la autoevaluación del estudiante (especialmente de la comprensión auditiva).
- Conocer algunos aspectos socioculturales.

III METODOLOGÍA

3.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

D. del Rincón (en J. Mateo y otros, 2001:5) afirma que:

“Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado”

Así pues, para determinar la metodología de nuestra investigación nos regimos en la tabla que este autor proporciona:

¿Qué necesito? ↓	¿Cómo lo hago? ↓	Aproximación a la realidad ↓
Transformar, cambiar →	Investigación-acción	← Cualitativa

Metodologías de investigación (D. del Rincón, en J. Mateo y otros, 2001:5).

“La investigación-acción asume que aquellos que practican una disciplina son a menudo los más indicados para investigar sobre su propia tarea...” Van Lier, L. (2001:81). Estamos a favor de esta afirmación. Nos parece una valiosa herramienta de análisis de nuestra labor pedagógica. Como profesores tenemos la oportunidad de analizar e investigar los problemas que se nos presentan, que nos preocupa y dificulta nuestro desempeño y, de esta manera, poder mejorarlos.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu planteó una división entre *“...aquellos que reflexionan sin ejercer y aquellos que ejercen sin reflexionar”* (Robbins, 1991:82). En todo caso, nosotros no queremos permanecer en ninguno de estos dos grupos, preferimos estar con aquellos que *“ejercen y reflexionan”*. Así que queremos practicar la investigación-acción como parte de nuestra práctica docente habitual. Es decir, investigar las actividades prácticas y con propósitos prácticos, como puede ser la mejora de diferentes aspectos en la enseñanza y aprendizaje del ELE.

Por ser este trabajo una investigación a pequeña escala, nuestro contexto de estudio es muy concreto. Nosotros hemos creado los instrumentos que nos servirán para la recolección de información (el cuestionario para los alumnos y la guía de evaluación del profesor). Además, hemos planteado, diseñado, ejecutado y evaluado el trabajo. Todo esto con el propósito final de tratar de mejorar la fluidez de expresión oral.

Asimismo, nuestro estudio responde a la Metodología Sociocrítica, la cual se caracteriza por no ser ni puramente empírica ni tan sólo interpretativa. Además, su objetivo es transformar, concienciar, emancipar, perfeccionar, optimizar, innovar (Adaptado de Marshall y Rossman, en D. del Rincón y otros, 1995:41) y, en palabras de Arnal y otros (1992:4), por tener como principio ideológico la finalidad de transformar las estructuras de las realidades sociales que estudia. En el campo de la enseñanza este paradigma ha dado lugar a la investigación-acción, que implica, como lo indica su propio nombre, una intervención o acción. Básicamente consiste en realizar una acción y observar sistemáticamente lo que sucede después (Allwright y Bailey, 1991:42).

Para la recolección, análisis e interpretación de información hemos utilizado técnicas cualitativas y cuantitativas (cuestionario). Al respecto Van Lier y Ellis son partidarios de la combinación de métodos de investigación. Señalan que *no hay ninguna necesidad de oponer la investigación cualitativa a la cuantitativa* (R. Ellis, 1994:284). *La investigación "híbrida" puede aportar importantes beneficios* (en Van Lier, 1988:12).

3.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

3.2.1 EL CUESTIONARIO

El cuestionario es uno de los instrumentos de uso más universal en el campo de la investigación social y una técnica de recolección de datos ampliamente difundida en la investigación educativa. Por cierto, hay etnógrafos que no aceptan el uso de los cuestionarios argumentando que pertenecen a la metodología Empírico-analítica. Por el contrario, otros admiten su manejo, por ejemplo Woods, acepta su uso en la etnografía, siempre y cuando su diseño sea adecuado al fin para el que se usa y cumpla con los requisitos interpretativos que rigen el trabajo etnográfico (Woods, 1987:129).

Decidimos utilizar el cuestionario porque como manifiesta D. Nunan (1989) es:

“una de las técnicas de elicitación, junto a la encuesta y a la entrevista, en las que el investigador no hace nada al objeto o sujeto de investigación, sino que simplemente observa y le pregunta con el fin de obtener datos”.

Además, para el diseño de nuestro cuestionario hemos tratado de seguir las recomendaciones que establece J. Davidson (1970, citado en L. Cohen y L. Manion, 1990). Éste indica que un buen cuestionario debe reunir las siguientes propiedades:

Ser claro, sin ambigüedades y realizable uniformemente; su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes y codificadores (...); debe ayudar a atraer el interés de la gente que participa en él de forma voluntaria, animar a la cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible de la verdad.

Por otra parte, porque el cuestionario tiene una fiabilidad bastante alta y sus fuentes de error se encuentran sólo en el instrumento y en la muestra [Comparación entre entrevista y cuestionario (adaptado de B. W. Tuckman, 1992, citado en D. del Rincón y otros, 1995)]. Además, como señalan Cohen, et al, (2000: 128), decidimos emplear los cuestionarios, entre otras razones, porque son más económicos que la entrevista en términos de tiempo y dinero, en el caso nuestro sobre todo por lo primero.

En suma, estamos muy de acuerdo con lo que manifiesta Woods (1987:133),

Lo cierto es que hay momentos en que la palabra escrita es más útil y más potente que la hablada. Da tiempo a pensar, reflexionar, recordar y componer, lo cual sugiere que para ciertos fines y en ciertos casos, el cuestionario es intrínsecamente mejor instrumento que las entrevistas.

Como vemos, un cuestionario bien diseñado puede aportar valiosa información a la investigación. El encuestado puede responder a las preguntas con mayor confianza y libertad, sin tener la presión de un interlocutor como es el caso de la entrevista.

El cuestionario, en nuestro estudio tiene un papel muy diferente al desempeñado en la metodología tradicional, pues está acompañado de la observación participante, como una forma de triangulación. La finalidad es ayudar a descubrir nuevos datos cualitativos

El cuestionario (apéndice 1) que vamos a utilizar en nuestra investigación consta de trece preguntas. Mediante las cuales se trata de recabar información sobre los puntos de vista de los estudiantes en relación con nuestro tema de investigación. En éste se pregunta a los alumnos: *cuál es la opinión que tienen sobre la fluidez de expresión oral; sobre la efectividad de ciertos materiales en el progreso de la fluidez oral; sus*

preferencias en cuanto al empleo de materiales; un análisis de los puntos a favor y en contra de cada herramienta; el beneficio conseguido en el desarrollo de la lengua después del empleo de los materiales y/o actividades; su experiencia con el uso de estos materiales y el efecto de éstos en el avance de su fluidez oral; qué material les parece más efectivo y por qué; si tienen intención de continuar utilizando alguno de estos materiales en el futuro, y una tabla para que se autoevalúen e indiquen el grado de avance obtenido en las categorías presentadas.

Hemos utilizado preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas. También en algunas preguntas hemos empleado la “respuesta de escala” (o estructurada por medio de gradación) para clasificar los ítems, por ej. la pregunta 13 (D. Madrid, N. Hockly y S. Pueyo, 2007: 102).

3.2.2 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La observación es el más antiguo y moderno método de recolección de datos. Como se sabe es una tarea que requiere mucha sensibilidad, puesto que ser observado como mínimo provoca ansiedad. El tipo de observación que hemos realizado ha sido observación interna o participante, esto dentro de la clasificación que sostiene M. T. Anguera (1992:125). Es importante recordar que el término “*observación participante*” *entraña incorporación, y, por tanto, socialización, o, con mayor frecuencia resocialización* (Wax, 1975:389, en M. T. Anguera, 1992: 128).

Es así, que nuestra función ha sido de ‘profesor–observador’. Hemos recogido los datos a través de un contacto directo en las cuatro situaciones programadas, es decir, en la interacción social entre el observador y el grupo de estudiantes. Para ello hemos diseñado la Guía de Evaluación del Profesor (apéndice 2). La observación se llevó a cabo en el mes de agosto de 2008. Nuestra labor ha consistido en describir y explicar los hechos que han acontecido en el aula, durante el empleo de los cuatro materiales, sin modificarlos ni actuar sobre ellos. Hemos preferido captar los fenómenos observados en su estado natural, sin causar ningún tipo de alteración. Ello con el propósito de obtener una visión completa de la realidad.

No obstante, también es necesario destacar los inconvenientes inherentes al acto de observación. Al respecto W. Labov, en 1966 denominó “*la paradoja del observador*” a una de las limitaciones de este método de análisis (en D. Madrid, N. Hockly y S. Pueyo, 2007: 51). Es por eso que, en nuestra investigación, decidimos no usar una

cámara de vídeo, ni una grabadora, para minimizar este inconveniente. Por experiencia propia estamos convencidos de que estos medios distorsionan la situación que se observa. Aunque, tal como hemos indicado líneas antes, siempre existe el riesgo de que se produzca la “paradoja del observador” por mínima que sea, pues es lógico, también, que los datos recogidos hayan sido percibidos según nuestras ideas.

Además, la mayor crítica que se hace a los informes de observación participante es su carácter subjetivo y falta de medidas exactas cuantificables. Asimismo, otro de los inconvenientes que se les atribuye son las escasas posibilidades de replicación y la no utilización de técnicas estandarizadas. Sin embargo, estas limitaciones, las hemos tratado de reducir, con la triangulación de los datos, es decir, contrastando los resultados del análisis de datos y otros. Para ello hemos utilizado también el cuestionario, como un procedimiento de contrastación, a la busca de atenuar estos inconvenientes, críticas y fisuras metodológicas.

En la investigación naturalista la observación participante es preferida a otros métodos por su baja reactividad, ya que la persona que observa entra en la red de interacciones sociales como un participante más.

3.2.3 LAS NOTAS LIBRES DE CLASE

Durante las cuatro sesiones de trabajo, en las cuales se ejecutaron los materiales objeto de estudio, el profesor-investigador tomó nota de diferentes aspectos que serían relevantes para el estudio. En las notas tratamos de recoger información sobre el ambiente general del aula, el trabajo de cada pareja o grupo, los problemas que surgían en el desarrollo de las diferentes actividades, los logros individuales de los alumnos, etc. y, fundamentalmente, estar vigilantes de todo aquello que tuviese relación con la fluidez de expresión oral de los estudiantes.

Desde luego, cabe indicar, que debido a las múltiples actividades que teníamos y, sobre todo, a nuestro papel de observador participante, es obvio, que ciertas cosas que ocurrieron no fueron registradas. De todos modos, hicimos todo lo que estuviera a nuestro alcance para, de alguna forma, suplir a una videocámara que no fue posible utilizar, por las razones que indicamos anteriormente. Sin embargo, nos parece que los datos obtenidos de las notas libres de clase constituyen un complemento a las otras dos fuentes de recogida de datos que estamos utilizando como son la encuesta y la guía de observación del profesor.

3.3 CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES UTILIZADOS

Para el presente estudio vamos a utilizar cuatro materiales:

1. **Una canción:** “*Si tú no vuelves*” (apéndice 3), del extraordinario Miguel Bosé. De su álbum “Bajo el Signo de Caín”, publicado en 1993. En el cual menciona temas de política en Yugoslavia, conciencia ecológica, entre otros. Este álbum terminó convirtiéndose en su primer Álbum de Platinum. La canción tiene una duración aproximada de 5 minutos.
2. **Un artículo del periódico:** “*Junín: Cortina de humo frena el crecimiento*” (apéndice 4). Diario la Primera, Lima, sábado 12 de julio de 2008. Autor: Omar Olivares Yzarra. El diario La Primera fue fundado en 2004. Fundador José Lolas M. y Director César Lévano. www.diariolaprimeraperu.com / laprimera@diariolaprimeraperu.com.
3. **Escenas de una película:** “*La boca del Lobo*” (1988). Película peruana. . Duración 128 minutos. Director Francisco Lombardi. Guión: Augusto Cabada, Gerardo Herrero, Giovanna Polarollo. Intérpretes: Gustavo Bueno (Teniente Roca), Toño Vega (Vitin Luna), José Tejada (Gallardo), Gilberto Torres (Sargento Moncada) Bertha Pagaza (Julia), Antero Sanchez (Teniente Basulto), Aristóteles Picho (Chino), Fernando Vásquez (Bacigalupo).

Seguidamente citamos algunos comentarios sobre la película:

El cine peruano dedicó algunos de sus pocos títulos de los últimos años a retratar el mayor trauma socio político suscitado en esta última era republicana el cual fue sin duda el levantamiento armado y el terrorismo, suscitado principalmente por Sendero Luminoso durante los difíciles años ochentas y un poco más. Expresión misma de las asimetrías sociales y los resentimientos que son base de toda revolución sea donde sea. La boca del lobo es la más lograda incursión al respecto y uno de los mejores títulos de nuestra cinematografía aún escasa pero que revela interés gracias hasta ahora Mayormente a Francisco Lombardi (Jorge Esponda, abril 2006. En Internet).

Otro crítico señala “*La boca del lobo es un filme de concientización con una fuerte carga política*” (Jorge Valdez Morgan, 2006. En Internet).

4. **Un juego:** “Juego de Creación: El cuadrado de 9” o ““Juego de Creación: El cuento de los 9 cuadrados” (apéndice 5). Adaptación de « Jeux de Création: Le Carré de 9 »⁴⁹.

Vamos a emplear dos tipos de materiales, los tres primeros corresponden a *“aquellos que originalmente fueron pensados para otros propósitos (como por ejemplo, un artículo de periódico o una película)”*, como se indica en la asignatura Creación, Adaptación y Evaluación de Materiales y Recursos (I. Martín y S. Pueyo, 2007:30). En nuestro caso estamos tomando prestado del mundo exterior: una canción, un artículo de periódico y algunas escenas de una película, los cuales constituyen nuestros recursos didácticos. *“Materiales que son ejemplos de lengua auténtica, es decir, lengua no creada para la enseñanza”* como señala J. Arzamendi (2007:73). Además, vamos a usar un juego, el cual lo hemos adaptado, específicamente, para la clase de español.

Como lo indica M. Breen (1996, en I. Martín y S. Pueyo, 2007:30), *estos materiales van a ser nuestros trampolines para el aprendizaje*. Además, siguiendo el principio de que la lengua en uso debe ser el objeto de estudio, tanto la película, la lectura del periódico y la canción son materiales auténticos (de origen), también cumplen con la condición de autenticidad de uso. Asimismo, reúnen las condiciones de adecuación, comprensibilidad e interés.

Cabe indicar que mediante el empleo de estos materiales complementarios queremos que el estudiante se comunique, refuerce y aprenda la gramática; que trate de familiarizarse con la cultura meta (contenido sociocultural), entre otros. Es decir que no sólo aprenda el idioma y mejore la fluidez oral del español, sino también que **“aprenda a aprender”**, que aprenda a hacerlo de una manera divertida, relajada y muy efectiva. Al mismo tiempo consideramos que estos materiales estimulan la autonomía del alumno, le ayudan a asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

Igualmente, los textos empleados en los materiales de aprendizaje que vamos a usar cumplen con su cometido didáctico, o sea, son materiales auténticos, adecuados, comprensibles y muy interesantes (I. Martín y S. Pueyo, 2007:31). Además, la función

⁴⁹ Grezes Francois (2007) : «Imaginer des activités a partir de comptines, de chansons, de musique et d’albums». Centre d’Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) en partenariat avec les Universités de Clermont-Ferrand. Vichy – France.

de los textos en los materiales de aprendizaje, que vamos a usar, reúnen los cuatro objetivos básicos que en la actualidad se requiere:

- a) Desarrollar la comprensión mediante su uso natural.
- b) Presentar los recursos lingüísticos contextualizados para ejemplificar los usos de la lengua (textos como modelo de actuación).
- c) Representar los contextos y situaciones de uso (textos como modelo de actuación).
- d) Ser portadores de una determinada información (vehículos de información), (I. Martín y S. Pueyo, 2007:31).

Aparte, un aspecto fundamental en la elección de los materiales, como sabemos, es que éstos sean interesantes para los alumnos. Usualmente, lo ideal sería preguntarles y trabajar con aquellos que ellos eligieran. Por el contrario, es posible que algunos temas de interés del aprendiz se puedan prestar menos que otros a los objetivos de la actividad y/o estudio. Pues bien, en este caso el rol del profesor será decisivo, él deberá identificar aquellos materiales más apropiados y orientar a los estudiantes en la elección. De ahí, que en nuestro estudio el profesor fue quien tomó la decisión de seleccionar los materiales, pero, sobre todo por cuestiones de tiempo. Únicamente, en la elección de uno de ellos (canción), participaron los alumnos. Pero sólo en parte.

Por cierto, pensamos que es posible utilizar este material también en un curso individual (en este caso el debate informal se realizaría entre el alumno y el profesor), o con grupos más grandes.

3.4 CONTEXTO DE ESTUDIO

3.4.1 DESCRIPCIÓN DEL CENTRO

El estudio se ha llevado a cabo en el centro donde laboramos. Es una escuela privada de español para extranjeros. Está situada en la ciudad del Cusco (Perú). En cuanto al entorno físico, el edificio está ubicado en una zona muy tranquila, aproximadamente a 30 minutos a pie del centro de la ciudad (5 minutos en automóvil). La academia tiene un ambiente agradable y acogedor. Aunque pequeña es cómoda, pues cuenta con mobiliario y materiales necesarios. Hay una oficina de secretaría donde los alumnos pueden solicitar información e inscribirse en alguno de los cursos. Sin embargo, la mayoría de estudiantes viene a través de reservas vía Internet o por agentes que venden los programas en Canadá, Los Estados Unidos y Europa.

Las clases son tanto individuales como grupales (máximo seis estudiantes). Son personalizadas y, en general, el alumno estudia cuatro horas diarias. El programa es básicamente de inmersión, puesto que la mayoría de estudiantes vive con una familia cusqueña durante el tiempo que realiza sus estudios. Los estudiantes tienen la posibilidad de tomar cursos desde una semana a más, según sus posibilidades, tiempo disponible y otros factores. Asimismo, los programas se adaptan de acuerdo a los requerimientos y necesidades inmediatas y particulares de cada estudiante o grupo concreto de alumnos.

Los estudiantes tienen entre 18 y 80 años y son de diferentes niveles socioeconómicos y culturales. Los aprendices usualmente son turistas, estudiantes, viajeros o voluntarios que quieren estudiar la LM para poder comunicarse con los hablantes nativos. Algunas veces, también, llegan a la escuela profesionales como médicos, ejecutivos, profesores que necesitan el español para su trabajo.

Los profesores tienen amplia experiencia en la enseñanza de español como segunda lengua y poseen un buen nivel cultural. Por consiguiente pueden hablar sobre cualquier tema que interese al estudiante. El estilo docente es muy abierto y relajado, esto hace que el estudiante se sienta con más confianza y mayor motivación para aprender. Existe un programa básico pero, también, cada profesor puede programar de forma personal y autónoma sus clases, adecuando el material a su contexto particular de enseñanza. Además, puede usar material adicional que considere necesario, elaborado por la escuela o por el propio profesor. Otro aspecto importante es que se habla en español la mayor parte del tiempo, pues para producir la L2 en una situación de clase, es necesario que los profesores se expresen sobre todo en esta lengua, y por consiguiente incentiven a los aprendices, puesto que el aprendizaje de una lengua está basado principalmente en su uso.

La clase en la que realizamos el estudio es lo suficientemente cómoda en relación al número de alumnos. La investigación se realizó la segunda y tercera semana del mes de agosto de 2008. La muestra está formada por cuatro estudiantes, los cuales están al tanto del trabajo de investigación y de su papel de colaboradores.

3.4.2 DESCRIPCIÓN DE LOS INFORMANTES

Vamos a trabajar con un grupo de cuatro estudiantes, de diferentes nacionalidades (Una de Alemania, dos de Los Estados Unidos y uno de Japón). De edades

comprendidas entre 23 y 37 años y, todos, de nivel universitario. Tienen un nivel B1, según la clasificación del Marco común europeo de referencia para las Lenguas (MCER), los cuales, anteriormente, ya habían estudiado español en sus países. Tres de ellos de tres años a más, una al menos 10 meses. Los más de ellos siguiendo métodos que, aunque difieren, podrían clasificarse como poco comunicativos. Sin embargo, unos presentan mejor nivel que otros. Esto se debe, posiblemente, a los diferentes currículos de enseñanza/aprendizaje que siguieron, y a los muchos factores que intervienen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Es así, que las metodologías utilizadas, en el caso del alumno de Japón y de una de las estudiantes de los EE.UU., según sus descripciones, corresponderían a métodos o programas gramaticales o nocio-funcionales.

Es importante indicar que, en general, todos los estudiantes están muy motivados, los más de ellos presentan una motivación instrumental, por lo tanto nuestro trabajo como profesores consiste en aprovechar esta motivación de partida que ya tienen y mantenerla. En este sentido es muy importante tener presente lo que manifestó Corder (1981): *si la motivación existe, el éxito del aprendizaje de una lengua está garantizado*. Desde luego, haremos todo lo que esté a nuestro alcance para que no merme, puesto que la motivación es esencial en cualquier proceso de aprendizaje. Además, todos los aprendices tienen una actitud abierta y positiva hacia la lengua y la cultura y, se muestran receptivos al tipo de metodología comunicativa que vamos a emplear.

Los criterios con los que se seleccionó a los estudiantes fueron: que presentaran nivel B1, que tuvieran voluntad de participar en la investigación, que aceptaran modificar el programa básico del centro de estudios, y que quisieran estudiar en un grupo.

Es substancial, precisar que ellos fueron consultados, en forma personal y oral, para que fueran colaboradores del presente trabajo de investigación, cuyo propósito es mejorar la fluidez de expresión oral en español. Afortunadamente nuestra petición fue aceptada; nos parece que la simpatía del profesor hacia ellos es recíproca. Desde el primer momento, los estudiantes mostraron mucho interés y ganas de colaborar con nuestro estudio de investigación. La única condición que nos pidieron, para llevar adelante este estudio, era mantener su anonimato. Particularmente dos de ellos nos solicitaron que utilizara un seudónimo. Así que al final, acordamos que mantendríamos en reserva las identidades, por lo tanto usaremos otros nombres para identificarlos.

Tampoco aceptaron que se utilizara una filmadora o una grabadora. Especialmente porque, según ellos, alteraría su desenvolvimiento natural en el aula, les privaría de privacidad y cometerían más errores de los habituales, al sentirse observados por un ente externo (al menos tres de ellos estaban convencidos de ello). Uno de los estudiantes dijo que *“la cámara de vídeo sería como el FBI”*. Así pues, también debimos acceder a este pedido. En realidad, debemos aclarar, que nosotras tampoco compartimos –en general- el uso del vídeo, pues, por experiencia propia, sabemos que nuestro comportamiento cambia abismalmente. En las poquísimas veces que nos filmaron (para llevarse un recuerdo de las clases de español), el nerviosismo nos dominó y terminamos, prácticamente, olvidando lo que íbamos a decir.

A pesar de ello, para este trabajo teníamos previsto usar la filmadora, por lo menos dos veces (durante la proyección de las escenas de la película y en la audición de la canción), pues queríamos hacer un análisis detallado de las participaciones orales y de la CNV de los alumnos. También, queríamos comparar esta experiencia (usando la cámara) con las otras dos sesiones observadas, en las cuales no usaríamos una videocámara. Ahora bien es diferente ser filmada y filmar, es distinto ser el objeto de estudio que ser el investigador. Al fin y al cabo, si esto se hubiera dado, pensamos que nosotras estaríamos en ventaja.

Por eso en un momento, nos dejamos llevar por el deseo de hacer lo que en principio habíamos planificado (usar la cámara), pero sin que ellos supiesen, sin su consentimiento, pues creíamos que con la grabación tendríamos resultados más precisos y más palpables. Pero, tan sólo esta idea nos hacía sentir muy mal, puesto que si lo hiciéramos, estaríamos, de alguna forma, *“violando”* los derechos de los estudiantes y faltando a nuestra palabra. No creemos que los resultados que hubiéramos obtenido, habrían justificado nuestra actitud. Pensamos que, quizá, lo ideal hubiera sido, hacer la grabación pero sin previa consulta. En fin así se dieron las cosas.

Seguidamente, vamos a pasar a hacer una descripción de los cuatro estudiantes, los cuales fueron unos magníficos colaboradores. A partir de ahora, los llamaremos: Ana, Ximena, Betty y Ryo.

ANA. Es una chica de Alemania (Rostack), de 37 años, la mayor del grupo. Profesora de inglés y ruso como LE, en el norte de su país y, en el futuro, también, quiere ser profesora de español como LE. Por lo tanto, presenta una alta motivación instrumental.

Ana estudió español en su país durante cuatro años y, en algunas oportunidades, también, lo hizo en España. Además habla un poco de francés. Es una persona simpática e independiente. Tiene mucha experiencia, conocimientos y una mentalidad abierta, con quien se puede hablar sobre distintos temas. Asimismo, tiene una actitud independiente del profesor.

Actualmente, está estudiando castellano en el Cusco por dos semanas, una individual y otra en grupo. En realidad su nivel es B2, según los descriptores del Marco de Referencia, superior al de los otros estudiantes, pero ella aceptó estar en este grupo, a pesar de tener conocimiento del nivel inferior del grupo (B1). Ana vive con una familia cusqueña, porque no sólo quiere mejorar su español, sino también, conocer la vida y cultura de la comunidad meta. Un aspecto positivo de ella es que le encanta hablar en la lengua meta con todos: locales y extranjeros, pues está convencida de que, únicamente, de esta forma conseguirá el dominio de la LO. Esto nos recuerda lo que manifestó Bruner (1986:118, en J. Arzamendi 2007:13) *“la única forma en que se puede aprender el uso del lenguaje es usándolo en forma comunicativa”*.

RYO. (Apócope de su nombre verdadero, él me lo sugirió). Japonés, estudia en la Facultad de Idiomas y Negocios en la Universidad de Osaka, está en el tercer año y, tiene 23 años. Estudió español en su país por tres años, y también habla inglés. En el Cusco está estudiando por ocho semanas, seis individuales y dos en grupo. Quiere perfeccionar la lengua, pues en el futuro le gustaría vivir, por un tiempo, en un país hispanohablante (motivación integradora). Ryo se está quedando con una familia local por 6 semanas y las dos últimas se irá a un hostal.

Está viajando durante un año por diferentes países del mundo. En Sudamérica, después del Perú, visitará Bolivia, Argentina, Chile y Brasil. Está muy motivado y feliz, pues quiere aprender y practicar algunas variedades del español de Latino América, por ejemplo la variedad que se habla en Argentina. Ya anotó una lista de palabras y expresiones típicas de ese lugar. Necesita mucha práctica de la destreza de expresión oral (él también está consciente de ello), pues en su país, según nos contó, utilizó un programa orientado más a la gramática. Durante sus clases individuales ha estudiado 4 horas por día, de las cuales dos son, exclusivamente, de conversación; como él lo solicitó desde el inicio.

Las dos primeras semanas era difícil trabajar con Ryo, por su personalidad (tímida, reservada y distante), y su cultura; era difícil saber algo sobre él. Además no quería

“despegarse” de su traductor, a duras penas lo conseguí. Para tratar de comprender mejor el carácter japonés, nos remitimos a Planas y Ruescas (1984: 271), de los rasgos que ellos presentan, resaltamos los siguientes:

Extraordinario sentido del honor y la dignidad personal, que les hace sumamente agradecidos, muy conscientes de su situación y su papel, y temerosos del ridículo... Su sentido del humor tiene unos límites concretos que no se deben nunca rebasar... Inhibición, por respeto o por timidez, ante quienes no pertenecen al propio círculo de relaciones establecidas (normalmente, el japonés tiende a ser callado, reservado, y procura no llamar la atención).

En cambio, en la actualidad Ryo es totalmente diferente, él dice que es “peruano”. Creo conocerlo bastante, es un chico encantador y muy bromista, le gusta hacerme bromas pesadas (durante los cursos individuales), estoy segura que lo voy a extrañar.

XIMENA. Es de los Estados Unidos (Colorado). Es profesora de música, tiene 27 años y cuatro hermanos. Estudió español en la secundaria (tres años), y después, durante más o menos dos años, en una universidad de su país. En el Cusco está estudiando dos semanas en grupo, y está viviendo con una familia chilena (amiga de sus padres), que pertenece a la misma iglesia evangélica que ella. Es una persona simpática y curiosa por lo nuevo. Además, de aprender el idioma tiene mucho interés en conocer los aspectos socioculturales del Perú.

Le gusta hablar en español, aunque tiene muchos problemas entre pretérito indefinido e imperfecto, indicativo y subjuntivo; ser y estar, entre otros. Muchos de sus errores están fosilizados, hay que trabajar bastante en ello. Su comprensión oral, en general, en las conversaciones es buena. Sin embargo, aunque parezca contradictorio si otra persona le lee un texto, o ella escucha una grabación, entonces capta menos y por momentos se bloquea; al parecer se pone nerviosa. Ximena tiene una actitud dependiente del profesor.

BETTY. Es también estadounidense (Nueva Jersey), tiene 35 años, y actualmente vive y trabaja en Nueva York como enfermera. Antes, hace 15 años, estudió un poco de español en Guatemala y México (aproximadamente 10 meses), y ahora está estudiando tres semanas en el Cusco (en grupo). Es muy rápida con el idioma, tiene una buena memoria. Toma notas absolutamente de todo, y las pone en práctica

rápidamente. Le gusta preguntar sobre las costumbres, la cultura y la vida en el Perú. Asimismo, le encanta aprender expresiones coloquiales.

Tiene una actitud positiva y abierta hacia: el aprendizaje, la lengua meta, los profesores, los hablantes y la cultura. También, habla muy bien el francés, estudió en el colegio, y posteriormente se fue a vivir a Suiza por casi dos años. Es una persona muy amable, risueña, sociable y habladora. Le encanta hablar en español, y dice, que un día quisiera dominarlo al igual que el francés.

3.4.3 EL PROFESOR-INVESTIGADOR

He trabajado como profesora de ELE por casi diez años en diferentes academias privadas de mi ciudad. Actualmente laboro, desde hace seis años, en el centro donde estoy llevando a cabo el estudio. Mi función en el presente trabajo de investigación fue de profesor-investigador.

Además, debo indicar que ésta es la primera vez que realizo un estudio de investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Soy responsable de todo el diseño, organización y de todas las decisiones tomadas a lo largo del trabajo. De ahí, que yo he elaborado el cuestionario y la guía de observación del profesor, me he encargado de la recolección de datos y del análisis e interpretación de los mismos.

IV DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA LECTURA DEL PERIÓDICO

Hoy vamos a hablar sobre “contaminación y minería”. El artículo del periódico titula: *“Junin: Cortina de humo frena el crecimiento” (informe regional)*. Primero hacemos una actividad de calentamiento. Les hablo un poco sobre el departamento de Junín, les muestro un vídeo y algunas fotos (apéndice 6). Día antes, repasamos la gramática (contraste subjuntivo/indicativo y condicional). También, hicimos una práctica de pretéritos: indefinido/imperfecto.

Me parece que hay nerviosismo, no sólo al inicio de la actividad sino también durante la lectura, sobre todo, en Ryo y Ximena. A Ryo lo conozco mucho más y sé que tiene problemas en la comprensión escrita, pues, en general, necesita más tiempo que sus compañeros para comprender un texto. Al final de la lectura, aclaramos ciertos

aspectos de la gramática, el significado de las palabras nuevas y de ciertas expresiones. Primero lo hacen los propios alumnos, como de costumbre. Luego, si ninguno de ellos sabe el significado de una palabra o están en un error, entonces lo hago yo. Ello con el propósito de desarrollar sus estrategias de aprendizaje. Sin embargo, Ximena hace muchas preguntas sobre el léxico y el significado de algunos párrafos y, claro, yo tengo que explicarle, pues con ciertos gestos y actitudes, parece decirles a sus compañeros *“ustedes no hablen, que ella me explique”*. Ellos lo entienden muy bien y optan por callarse. En general las otras dos, Ana y Betty, comprenden con mayor facilidad.

Seguidamente, leen el artículo por segunda vez como lo acordamos. Por último, yo leo el texto haciendo énfasis en la pronunciación, entonación y el ritmo. Terminada la lectura, empieza el debate. Les pido sus opiniones sobre el primer punto de discusión: **¿Qué opinas sobre el artículo? ¿Sabes de algún problema similar?** (el cual lo escribí en la pizarra, mientras ellos leían).

Ahora comienza mi papel de observadora. Ellos ya saben que mi participación consistirá en guiar y controlar el tiempo del debate, replantear alguna pregunta o idea que se quedó en el aire, aportar información adicional que el contexto requiera, hacer una interrupción en caso necesario, plantear otra interrogante o pasar a los siguientes puntos de discusión detallados en la pizarra, etc. Veo que hay mucho interés por participar, especialmente de parte de las tres chicas, pues todas quieren hablar. Al parecer hemos alcanzado uno de nuestros objetivos principales como es el de desarrollar de manera natural y espontánea la fluidez de expresión oral mediante el artículo periodístico. Ana y Betty piensan que este problema, lamentablemente, también se presenta en muchos otros países, lo cual es muy triste, afirman. Ana cuenta sobre un caso similar que pasó en La India, Ryo le hace preguntas al respecto.

Por su parte, Ximena opina que la minería aporta más ventajas que desventajas, y que el autor del artículo no está diciendo la verdad. Ella da a entender que éste tiene una visión sesgada, parcializada del asunto. Las chicas protestan, Ryo dice que no está de acuerdo con ella. Es un momento, en el que creo oportuno intervenir para pasar al segundo punto de discusión: **¿Qué opinas sobre los llamados niños del plomo?** No le toca hablar a Ximena, pero lo hace, sin respetar los turnos de palabra. Ella no cree que los niños nazcan con elevados índices de plomo en la sangre, dice que probablemente es otra mentira. Ryo le refuta, sus ideas son escuetas, pero claras. Ana y Betty, no pueden creer lo que dice Ximena. Ana cree que Ximena bromea y se lo

dice. Ahora Ryo participa poco, sólo hace exclamaciones de admiración y gestos de negación ante lo que sus compañeras dicen (estrategias de comunicación: recursos no verbales, Pinilla Gómez en Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004, p. 441), pero, por lo visto, comprende todo, se le nota muy metido en la conversación, lo cual es positivo.

Intervengo para decirles que pasemos al punto 3: **El periodista afirma que los efectos de la contaminación (por la minería), son irreversibles y cerca de 80 hectáreas, ubicadas alrededor del lago, están inutilizadas de forma permanente. ¿Qué piensas de esto?** Todos opinan, Ximena, por su parte continua más enojada (se le nota en el rostro, está muy acalorada, pero no para de hablar). Enfatiza que lo que está en el periódico no es verdad, está casi segura que los datos son falsos y que el autor es una persona exagerada y pesimista, puesto que ella no cree que los efectos sean irreversibles y que aproximadamente 80 hectáreas estén inutilizadas. Afirma que lo más seguro es que este problema sólo afecte un pequeño área, hasta se atreve a hacer estimaciones estadísticas (textualmente dice *“estoy segura que afecta sólo una hectárea, no 80.... tal vez sólo algunos metros....y con cuidado de la tierra en un año es posible crecer productos...”*). Continúa, *“... no es verdad que...”*, y busca la fotocopia del periódico, pero parece que lo traspapeló, se la ve un poco nerviosa.

En eso Ryo, mirándola, exclama *“lo comiste, comiste”*. Estallan las risas, no saben lo difícil que es para mí controlarme con cada ocurrencia que tiene Ryo. Pero lo peor de todo (tengo esa impresión), Ximena parece estar también un poco enojada conmigo, quizá por haber traído el artículo, no lo sé. Al menos eso percibo cuando opina y me mira. No lo esperaba pero me pone contra la pared, prácticamente diciéndome que le de la razón y que afirme que la información del periódico no es seria. Bueno, no puedo hacerlo, por una razón básica, porque el periódico es serio y por tanto la información es fidedigna. Entonces, serenamente, le digo que lo que dice el artículo es verdad, por lo menos en un 90 %. Ana y Betty me apoyan.

Bueno, ahora Betty hace mención a otro caso de contaminación en la China, Ryo dice *“matar a minería”*, hay risas. Ximena también sonríe; sin embargo comienza a levantar un poco la voz, para ser escuchada, pues los otros tres continúan riéndose. Les pido silencio, y Ximena toca el tema sobre la prensa sensacionalista en su país y en el mundo, indica el nombre de un periódico de ese tipo (microdestrezas de la expresión oral: conducir el discurso: conducir la conversación hacia un tema nuevo, Cassany, 2002: 148-149). Luego afirma que el periódico con el cual estamos trabajando es igual. Bueno que mejor para mí, puso *“más leña al fuego”*, el debate se calienta más. En

este momento hay un duelo de opiniones, sobre todo, entre Ximena y los otros tres. Ryo habla menos, aunque su participación y apoyo es total mediante la comunicación no verbal. Aun reconociendo el protagonismo de la comunicación hablada, debemos reconocer la importancia que posee la C.N.V. en el comportamiento comunicativo humano, en muchos casos como: complemento y en otros como sistema alternante (autónomo) a la comunicación lingüística.

En una de sus intervenciones Ximena manifiesta que el problema radica en que ellos desconocen lo que es prensa sensacionalista. Ante esta afirmación, todos empiezan a hablar al mismo tiempo, hay caos, demasiados solapamientos, otra vez me veo obligada a intervenir, les pido que se calmen y que por favor respeten el turno de participación, pues Ryo hace rato que quiere opinar y no lo dejan; Ryo, también dice “*carma, carma, tranquilo*” (calma), otra vez risas, incluida yo, pero me tengo que controlar. Por fin, Ryo expresa su opinión -dirigiéndose a Ximena- y termina diciendo: “... *creo que tú vives allí, sabes más que periódico*”, muchas risas. Ximena le responde, diciéndole algo como “*no, pero tengo cabeza o sé pensar*”. Felizmente, ya nadie le escucha, Ana y Betty se mueren de risa, ya casi no pueden articular nada.

Bueno, nos pasamos de la hora. Esta vez no hay tiempo para la retroalimentación, la haremos mañana, al igual que las actividades complementarias. Así que tendré que trabajar un poco más después de la clase, para hacer mis anotaciones respectivas y no olvidar aspectos importantes. Pues sólo pude tomar notas de los errores de los alumnos utilizando claves o abreviaciones, y sé que es mejor pasarlas a limpio ahora mismo, antes de que me olvide a qué exactamente se refieren. Es importante indicar, que el tiempo nos quedó corto, ya no tocamos los puntos 4 y 5 (**¿Qué debería hacer el gobierno?, ¿Qué problemas de contaminación hay en tu país?**). Sin embargo, hemos visto que el artículo periodístico ha dado pie a otras situaciones que promueven la conversación e interacción en el aula.

Contar cada detalle sería difícilísimo, sólo sé que el debate fue fructífero en muchos aspectos, más aún en lo referente al desarrollo de la destreza oral. Hay tantas cosas que dijeron que únicamente una cámara de vídeo podría reproducirla en su real magnitud, y qué podemos decir de la CNV, simplemente fue sorprendente. Estamos totalmente de acuerdo con lo que algunos investigadores consideran (p. ej., van Lier 1988): *las clases son tan complejas que es imposible controlar todas las variables que intervienen* (D. Madrid, N. Hockly y S. Pueyo, 2007: 89).

En cuanto a mí, esta vez tuve que hacer breves pero muchas intervenciones, para llevar adecuadamente este caluroso debate. A pesar de los momentos tensos, me siento muy feliz con los resultados de esta actividad. He visto como los alumnos han improvisado su discurso: introduciendo explicaciones y autocorrecciones, lo cual es una muestra de una de las características del discurso oral, tal como lo sostiene P. Ur (1996, p. 159-161). Bueno, hoy día no sólo yo almorzaré tarde, sino también los chicos, pues todavía siguen hablando del tema, pero ahora en inglés.

Al día siguiente, empecé la clase escribiendo en la pizarra algunas frases y palabras que el día anterior, durante el debate, ellos habían mencionado, Les indiqué que las corrigieran, en parejas. Luego cada pareja las leyó, y finalmente yo corregí los pocos errores que quedaron. Es evidente, siempre haciendo reflexionar a los alumnos que los errores pueden tener una connotación positiva. Al respecto, L. Prodromou (1996: 22-23), afirma acertadamente: *“errores y faltas son peldaños en el largo camino de la adquisición de una lengua”*. Claro está que el feedback de la actividad no sólo incluye los errores, sino también los aspectos positivos.

Seguidamente, las mismas parejas escribieron cinco preguntas relacionadas con el artículo del periódico, para que la otra pareja las responda. A continuación, intercambiaron las hojas, respondieron a las preguntas y las leyeron. Finalmente, en forma oral, expresaron su acuerdo o desacuerdo frente a la opinión de la otra pareja. Como tarea para la casa, escribieron un artículo (tema: *“Qué debería hacer el gobierno ante este problema”*), además cinco oraciones con el vocabulario nuevo. Vamos a utilizar la expresión escrita como vehículo para perfeccionar la destreza oral.

4.2 DESCRIPCIÓN DEL VISIONADO DE LAS ESCENAS DE LA PELÍCULA

Hoy nos toca ver las escenas de la película, el tema (terrorismo en el Perú), ya no es una sorpresa, pues ayer, antes de finalizar la clase, les recordé que hoy veríamos la película y ellos me preguntaron de qué trataba.

Primero les informo y explico brevemente sobre la época del terrorismo en el Perú. Pues, es parte de uno de nuestros objetivos utilizar estas herramientas también como fuente de información y conocimiento. Seguidamente, empezamos la actividad con una sinopsis oral sobre la temática de la película, luego sobre el contexto en que se desarrollan las escenas, una introducción escueta, pues mi objetivo es motivarlos a ver las escenas. Entonces, los estudiantes sólo saben que los campesinos capturados son

inocentes, saben por qué los detuvieron y ahora descubrirán que pasará con ellos. Antes de pasar el visionado les muestro algunas fotos sobre la película (apéndice 7), para despertar su interés.

Algo curioso, todos los estudiantes están callados, hay un silencio absoluto, sepulcral, como si adivinaran y compartieran el dolor de lo que verán. Empieza el primer visionado, dura alrededor de 10 minutos. Hay escenas muy fuertes, que pueden herir la susceptibilidad del espectador, pero yo les advertí de esto antes; como correspondía. Ahora, la atención y concentración continúan, pero el silencio se ha convertido en expresiones de terror, en exclamaciones, en miradas fijas de incredulidad (acciones paralingüísticas), y una mezcla de sonidos extralingüísticos propios de su cultura. También se escucha uno que otro monosílabo y alguna frase corta en inglés. Éstas constituyen las primeras respuestas. Al utilizar gestos, mímica, sonidos, miradas, etc. los alumnos están desarrollando estrategias de comunicación, las cuales son de gran ayuda en el progreso y dominio de la LO, tal como se indica en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994, p. 96).

Luego paro la película, y Ana me dice “¡es terrible!, ¡Dios!”, Ryo dice “¿es verdad?, ¡es muy malo!”, las otras dos chicas hablan algo en inglés. Les pido atención, y como habíamos quedado, cuando estoy a punto de entregarles la transcripción del texto de las escenas (apéndice 8), Ana les dice a sus compañeros que sería mejor ver una vez más las escenas antes de tener la transcripción. Sin embargo, los otros no aceptan y dicen que prefieren tener el apoyo escrito ahora. Se los entrego y lo leen. Mientras ellos leen yo empiezo a escribir las preguntas del debate: **1) Opiniones sobre las escenas de la película: qué les impresionó más, qué les afectó más, etc. 2) Podrías describir a algunos de los personajes principales (Teniente Roca, Soldado Luna, otros soldados, campesinos). 3) ¿Sabes algo sobre el terrorismo en el Perú o sobre algún otro grupo terrorista en el mundo? 4) ¿Cuál es el mensaje de la película?**

Ahora es el momento de aclarar las dudas, primero ellos, luego yo. Siempre teniendo presente que el alumno es el eje central y el profesor actúa como facilitador. Además del vocabulario nuevo (sobre todo las expresiones soeces), me piden, también, que les explique algunos párrafos transcritos (“*de qué nos están castigando*”, “*no has disparado un solo tiro*”).

Segundo visionado, todos saben que pueden ver la película y consultar la transcripción, y así lo hacen. Sin embargo Ana tiene el texto transcrito invertido, es evidente que quiere comprender sólo viendo y escuchando. Betty y Ryo mayormente escuchan y siguen la transcripción, miran las escenas en pocos momentos. Ximena hace las tres cosas (mirar, escuchar y leer), de forma más equilibrada. Finalizado el segundo visionado, Ryo me solicita que repita algunas expresiones en quechua⁵⁰, siente curiosidad por la fonética.

Durante el tercer y último visionado los alumnos prácticamente se enfocan en las imágenes. Finalizado éste, empezamos la discusión del primer punto. Todos quieren hablar, por unos segundos hay un poco de desorden. Luego de poner orden, las opiniones de indignación y rechazo a tanta violencia son totales. Unos minutos después, todos me hacen preguntas, quieren saber mucho más sobre el terrorismo, como por ej. *“Por qué el ejército también mataba a los campesinos, quiénes son los cabecillas de los grupos terroristas y dónde están, si todavía existen terroristas”, etc.* Esto corresponde a *“la comunicación auténtica: tarea completa con significados que surgen en la interacción. Ejemplo: debate sobre un tema polémico”* (Moreno Fernández, 2002, p. 75-76).

En un momento me preguntan si los dos grupos terroristas mataban, les digo que sí; entonces Ana dice que ella sabía que uno de los grupos era revolucionario pero no terrorista, pues una vez vio la entrevista a un líder y éste había dicho que ellos no mataban, me pregunta si es verdad. En otro momento, Ryo comenta que Fujimori (ex presidente del Perú) fue el que terminó con el terrorismo, que ha sido uno de los mejores presidentes y por eso la gente quiere que sea presidente otra vez, afirma que eso le dijo la familia cusqueña con la cual vive. Le digo que no estoy de acuerdo, pues él sólo tiene una información parcial y sesgada al respecto. Entonces surgen diferentes preguntas y opiniones. Pero hasta el final Ryo no parece estar de acuerdo conmigo.

En otro momento Betty dice que no visitará Colombia pues es un país muy peligroso y también hay terrorismo. Ana comenta sobre la liberación de Ingrid Betancourt, los otros le preguntan quieren saber más de ella; hay más ideas sobre la guerrilla en Colombia. También, Ximena afirma que no visitará Bolivia porque le dijeron que también es un país muy peligroso para los turistas. Pero Betty le contradice y le cuenta

⁵⁰ Idioma nativo del Perú y actualmente segundo idioma oficial.

sobre su viaje por Bolivia, le dice que fue muy interesante y divertido, que nunca tuvo problemas. Le cuenta que una vez hubo una manifestación en La Paz, pero que no afectó a los turistas. Observamos que los estudiantes ponen en práctica las microdestrezas de la expresión oral y de la conversación: conducir el discurso, negociar el significado, producir el texto (Cassany, 2002: 148-149). Al mismo tiempo, la película nos ha servido para despertar la curiosidad y el interés del alumno por la cultura hispana, otro objetivo logrado.

Asimismo, Ximena y Betty cuentan sobre el atentado terrorista del 11 de septiembre (EE.UU), los otros dos hacen preguntas al respecto. Aprovecho una pausa, les interrumpo y les digo que tenemos que pasar al siguiente punto: **Podrías describir a algunos de los personajes principales (Teniente Roca, Soldado Luna, otros soldados, campesinos)**. Para ganar tiempo acordamos que cada uno hablará de uno de los personajes y el resto acotará algo que no se haya mencionado. Entonces, empezamos con Betty y así sucesivamente (Ximena, Ana, Ryo). Los resultados son muy positivos pues hacen descripciones muy creativas.

Ahora pasamos a la pregunta 4 (puesto que la 3 ya la hicieron al tocar la pregunta uno). Ana pide la palabra y expresa su opinión, Ryo dice *“estoy de acuerdo, igual”*, las chicas sonríen. Betty le pregunta algo en inglés a Ximena, y luego dan su parecer. Ya casi para terminar nuestro debate informal, Ryo comenta sobre un proyecto que tiene para ayudar a la gente pobre como por ejemplo a los campesinos, pero dice que todavía no sabe en qué país será, tal vez en Sudamérica. Las chicas no le creen (yo tampoco), piensan que es una broma, le hacen preguntas. Solamente después de que Ryo da más información, estamos convencidas de que sí existe el proyecto. Le felicitamos y le deseamos mucha suerte para que el proyecto se concrete. Al igual que Ryo, poco a poco los alumnos van desarrollando estrategias para desenvolverse a nivel oral con mayor fluidez, otro objetivo conseguido.

Les expongo las formas correctas de algunas frases y palabras que utilizaron inadecuadamente en el debate. Ha sido un buen escenario para detectar en qué puntos flaquea el grupo y corregir. La primera post-actividad consiste en escribir oraciones con el nuevo léxico, teniendo como contexto el tema de la película. No obstante por falta de tiempo decidimos dejarlo como tarea. Además deberán escribir la biografía del Director (Francisco Lombardi), para ello deberán indagar en la Internet.

Aprovechando más o menos los doce minutos que nos quedan, les indico que en parejas busquen tres posibles títulos para la película. Seguidamente un representante de cada pareja lee los títulos, mientras yo los escribo en la pizarra. La otra pareja tiene la función de corregir, y finalmente por votación se elige un título.

Cabe precisar que, al igual que con el periódico, desafortunadamente no he podido tomar nota de algunos errores que cometieron, pues es complicadísimo estar pendiente - al mismo tiempo- de muchas cosas, como: guiar el debate, controlar las participaciones, tomar notas, controlar la guía de evaluación, absolver sus inquietudes, etcétera, etcétera. No es fácil y hay detalles que se me escapan, a pesar de que ya se me ha hecho norma tomar notas de forma abreviada, usar signos y códigos, que luego de la clase tengo que interpretarlos para escribir el informe y la guía de observación, pues cada vez invento más símbolos y abreviaciones. Ahora a descifrar mis signos y a poner en retro mi cerebro para no olvidar referencias importantes.

4.3 DESCRIPCIÓN DEL AUDIO DE LA CANCIÓN

Primero debo indicar que tres días antes de realizar esta actividad, pregunté a los alumnos si querían algún ritmo en particular, me dijeron que no tenían ninguna preferencia, únicamente que tratara de elegir una canción que tuviera una pronunciación clara. Ana manifestó que tal vez sería bueno que fuese una canción romántica para poder comprender mejor. Aunque enfatizó que, en realidad, no le gustaban ese tipo de canciones. Al negociar un tema, los alumnos opinan y conversan, ésta es otra manera simple de practicar la expresión oral, sin que éstos sean conscientes de ello.

Antes de empezar propiamente con la actividad, a manera de motivarlos, les pregunto si ellos ya han escuchado canciones en español. La mayoría lo ha hecho alguna vez, pero más por casualidad. Ryo dice que se compro un CD de la mexicana Laura Pausini, le corrijo que no es mexicana sino italiana, tarda en creermelo pues uno de sus amigos peruanos le aseguró que era de México, y fue ese amigo quien le sugirió que lo comprara.

Luego pasé a hacer la presentación del cantante (Miguel Bosé), les proporcioné cierta información sobre él. Cuando les mencioné que era español, empezaron a protestar y a quejarse (hubieran preferido un peruano o latino), pues dijeron que sería difícil entenderle. Excepto Ryo, quien se mostró feliz, dijo que le gustaba mucho el acento de

España, pues antes, en su país había tenido un profesor español. Les pedí calma, les aseguré y traté de persuadirles de que no sería complicado comprender las letras de la canción. A continuación, hicimos un repaso de algunos aspectos de la gramática que les sería útil. Luego explicamos las actividades que íbamos a realizar y determinamos el tiempo aproximado de trabajo (1 hora 40 minutos).

Les informo que la primera actividad será en parejas, esta vez, yo decido conformarlas (Ximena con Ana y Betty con Ryo), pues en anteriores actividades ellos mismos elegían a su pareja. Para que el trabajo sea más equilibrado, hubiera preferido poner a Ryo con Ana y a Betty con Ximena, pero cuando las dos están juntas tienden mucho a hablar en inglés, por eso decidí separarlas. Concordamos con investigadores, quienes sostienen que el trabajo en grupos y en parejas tiene grandes ventajas, pues aumenta las posibilidades y el tiempo real de práctica de la lengua. Especialmente en las actividades cuyo objetivo es la fluidez oral.

Primero cada alumno, por separado, deberá tomar notas de las letras de la canción, y luego con su pareja la comentarán, y entre ambos escribirán un pequeño texto sobre el tema de la canción, por ejemplo de qué trata, a quién o a qué canta el autor y finalmente le pondrán un título. Van a desarrollar estrategias sociales: cooperar con otras personas (R. Oxford, en D. Madrid, N. Hockly y S. Pueyo, 2004: 21). Igualmente el trabajo en grupos permite reproducir en el aula muchas de las facetas que caracterizan una situación de interacción oral auténtica.

Entonces, ahora resueltas las dudas, empezamos con la primera audición (sin darles el título). Finalizado el audio, los alumnos (Betty, Ximena y Ryo), me dicen que no es suficiente, que necesitan escucharla una vez más, argumentan su pedido manifestando que es muy rápida y que hay partes que no han podido comprender bien. Ana también se une a la petición. Luego de la segunda audición comienzan a trabajar. Ana habla un poco más que Ximena y escribe el texto, pero ambas toman decisiones, sólo usan español. Betty le pregunta algo en inglés a Ximena. Entonces, les recuerdo que por favor sólo hablen en español. En la segunda pareja Betty es la que escribe el texto, por momentos ambos ríen. Se terminó el tiempo y ahora exponen sus ideas. Los textos son divertidos e interesantes, y veo que ambas parejas han sido muy creativas al elegir el título. Están muy relajados, la situación es muy diferente comparada con la tensión que se sentía durante la lectura del periódico.

La segunda actividad es individual. Les entrego la transcripción de la canción con algunos huecos (apéndice 9), para que ellos los completen a medida que vayan escuchando las letras. Terminada la tercera audición, Ryo y Ximena dicen que todavía les faltan algunas palabras. Les digo que lo siento, pero que ya no es posible repetir otra vez, pues el tiempo nos está ganando, y todavía nos falta una última audición antes del debate, que como sabemos es la actividad principal. Por turnos empiezan a leer las letras de la canción completando los vacíos.

En general lo han hecho bien, Ana ha completado casi todo y a los otros les falta o se han equivocado, prácticamente, en dos palabras. Ahora que ya tienen el título, les proporciono las letras de la canción, y les doy tres minutos más, para que las lean antes de escuchar la última grabación. Antes, despejamos dudas en torno al vocabulario nuevo. Necesito ser muy estricta con el tiempo, pues lo vamos a necesitar ya que esta vez hemos dejado para el final la actividad del debate, a diferencia de las discusiones sobre los temas de la película y el periódico, las cuales las realizábamos al inicio.

Empezamos con la cuarta audición, todos continúan muy relajados, Ximena y Betty comienzan a mover sus cabezas al compás de la música, Ryo bosteza (no sé si no le gusta la canción o está cansado). Olvidé mencionar que mientras ellos leían yo escribí las tres propuestas de discusión: **1) Qué opinan del amor, 2) ¿Las mujeres son más románticas que los hombres, o no? y por qué 3) ¿Saben si el amor es igual en oriente y occidente?**

Terminado el audio, las tres chicas prácticamente se explayan en el tema. Hablan y se preguntan sobre sus experiencias personales, comentan algunas anécdotas e ideas que sus novios, amigos y/o ex parejas tenían del amor. Según Ximena y Betty hay muchas diferencias entre lo que piensan los chicos y las chicas sobre el amor (se toca también la pregunta 2). Mediante la conversación los alumnos están desarrollando habilidades de carácter cognitivo y lingüístico (Baralo, 2000, p. 16).

Sin embargo, Ana no está muy de acuerdo, cree que el romanticismo y algunas de las otras diferencias que se han mencionado, dependen más de cada persona que del sexo. Las otras dos insisten en que los hombres, en general, son menos románticos, sensibles, más fríos. Ximena dice textualmente “... *no tienen corazón*”, se ríe y luego todos le siguen. Ryo no habla pero les escucha con interés. Entonces aprovecho el momento, les interrumpo y digo “*ahora sería bueno escuchar lo que piensa un chico,*

por favor Ryo qué opinas". Betty interrumpe y le dice hánblos de tu novia, la chica de la foto. Ryo presionado por todas, al parecer un poco nervioso, responde que todo depende de cada persona. Betty vuelve a insistir en el tema de su novia, y él dice que le gustaría hablar más sobre este tema pero bebiendo una cerveza, hay risas.

Es un buen momento para pasar a la última pregunta, por favor ¿quién empieza? Ryo piensa que en el Perú los chicos son más expresivos que en su país y, da a entender, que aquí las parejas son (en los parques y discotecas) más demostrativas y "exhibicionistas" (yo les proporciono el término). Además, dice que hay muchos "...*abrazos y vasos*", las chicas se ríen y le corrigen "besos", él también se ríe (microdestrezas de la expresión oral: corregir la producción). Surgen más opiniones. Ximena está de acuerdo con lo que manifestó Ryo, y cree que es igual en muchos países de Sudamérica, por lo menos, en los que ella visitó. A Betty le parece que la gente en Latinoamérica, generalmente, muestra más sus sentimientos que en su país (EE.UU.).

Ana indica que todavía no ha ido a ninguna discoteca cusqueña, pero cree que en su país (Alemania), al igual que en casi toda Europa, es similar. Ximena le dice "*yo creo que peor, ... me parecen más liberales*". Dice que su opinión se debe a algunos comentarios que hicieron sus amigos después de visitar Europa. Más opiniones, Ryo piensa que antes en Japón había más diferencias. Me parece que las chicas han disfrutado más del tema, Ryo ha estado más silencioso que en la película y el periódico, pero se veía interesado en lo que opinaban sus compañeras. Creo que tuvo esta actitud, primero porque es el único chico en el grupo y, tal vez, también por su cultura.

Doy por terminado el debate y pasamos a la siguiente actividad, en tanto escucho que una de las chicas pregunta ¿Ryo, cuándo vamos a beber una cerveza? La siguiente actividad consiste en que cada estudiante busque otras palabras que tengan relación con el tema de la canción, en lugar de las frases subrayadas (apéndice10). Luego leen los textos y nos reímos con las palabras que utilizó Ryo. Como tarea tienen que averiguar algo más sobre la vida del cantante (en Internet), para que lo expliquen al día siguiente. Con esta actividad hemos logrado un objetivo más: propiciar el aprendizaje creativo, relajado y ameno. Además, el empleo de la comprensión auditiva ha servido como vehículo para mejorar la destreza expresión oral de la LM.

4.4 DESCRIPCIÓN DEL JUEGO

Esta mañana como estaba previsto vamos a utilizar el juego: **“Juego de Creación: El cuento de los 9 cuadrados”**, por medio del cual practicaremos la expresión oral y trataremos de mejorar la fluidez oral de los alumnos. Además, queremos incentivar la capacidad creativa e imaginativa de los estudiantes, pues estamos convencidos de que una educación creativa es efectiva.

La primera idea era realizar un cuento colectivo, en el que participaran por turnos todos los alumnos, aportando ideas y así construyendo la historia. Pero, por diversas razones que no vienen al caso, optamos por el trabajo en parejas. No olvidemos que esta forma de trabajo: en parejas o pequeños grupos es muy efectiva para los estudiantes, sobre todo, si el objetivo es la fluidez oral. Sin embargo, nos parece que sería buena idea desarrollar esta actividad con toda la clase y por turnos (cuento colectivo), como queríamos hacerlo al inicio.

No hay necesidad de hacer un repaso específico de la gramática, pues durante toda la semana hemos repasado y practicado bastante los diferentes aspectos lingüísticos que necesitaremos para desarrollar este juego. Así que vamos directo a la actividad. Primero les explico en qué consistirá el juego (crear un cuento corto en parejas), seguidamente establezco las dos parejas de trabajo (Ana-Ximena y Betty-Ryo).

Entonces les doy una copia del juego a cada pareja, con el dibujo de los 9 cuadrados y los datos respectivos. Los elementos que vamos a usar para armar nuestros cuentos son: 1. Letrero o cartel “a 10Km...” (ellos completarán el mensaje), 2. Un animal, 3. Una casa, 4. Un libro, 5. Un juguete u otro objeto, 6. Unas escaleras, 7. Un paisaje, 8. Una maleta o algo que ustedes prefieran, 9. Un árbol. Estos elementos podrán ser utilizados en el orden que los alumnos prefieran.

Veo que hay mucha expectativa e inquietud de parte de los alumnos. Inmediatamente les digo que tienen 15 minutos para organizarse y tomar las decisiones necesarias. Es importante promover la autonomía del aprendiz (otra ventaja del trabajo en grupo). Primero cada pareja deberá ponerse de acuerdo para definir los elementos que faltan o aquellos posibles de cambio. A continuación determinarán cuál será el orden de su historia. Discutirán sobre el argumento que tendrá el cuento y tomarán notas (como ayuda memoria), que servirán de apoyo cuando empiecen a narrarlo. Por último, les

informo que transcurrido el tiempo (15 minutos), cada miembro -de la pareja- relatará la primera parte del cuento a toda la clase y, luego lo continuará su compañero.

El objetivo es utilizar como apoyo la destreza de expresión escrita para desarrollar la expresión oral. Vamos a incentivar el desarrollo de las microdestrezas de la expresión oral y la conversación: usar soportes escritos para preparar la intervención (Cassany, 2002, p. 148 - 149). Además, la práctica oral se dará: primero en parejas, para acordar sobre el argumento de la historia, y segundo en el momento en que empiecen a detallar el cuento al resto de sus compañeros.

Antes de empezar con la actividad, aclaro algunas dudas en torno al juego, y les comunicó que estaré pendiente del tiempo, para informarles de éste oportunamente. Recién, luego de esto, cada pareja se pone en acción. El ambiente está muy relajado, hay muchas risas, todos hablan y dan sus ideas. Felizmente, sólo usan español en sus interacciones. Me solicitan mucho vocabulario, especialmente, sobre animales y juguetes. Por momentos hay desorden y alboroto, pero es fácil de controlar.

Al parecer Betty y Ryo tienen más desacuerdos y diferencias sobre ciertos aspectos de su historia. Pues, se escucha en muchas oportunidades frases como “*¡no, no!, ¡sí, sí!, ¡es mejor!, ¡mejor una llama!*”, etc. Y las risas no cesan, es una muestra de los recursos paralingüísticos propios de la comunicación oral [Baralo, 2000, Briz Gómez (Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) y Vásquez, 2000].

Finalizado el plazo, Betty me pide unos minutos más. Llegó el momento de las exposiciones. Primero lo hará el grupo conformado por Ana y Ximena. Ximena, es quien empieza a contar la historia, se le nota un poco nerviosa. Dice, mirando a Ana, “*creo que no recordaré todo, Ana me ayudas*”. Sin embargo, lo hace bien, aunque por momentos toma pausas largas, pero, en general, éstas no afectan su discurso. A veces mientras habla mira a Ana, y ella con la cabeza y ciertos gestos le confirma que está bien (desarrollo de las microdestrezas de la expresión oral y la conversación: usar códigos no verbales adecuados, Cassany, 2002, p. 148 – 149). Ahora es el turno de Ana, como era de suponer se desenvuelve de manera apropiada y con moderada corrección. Antes de finalizar su participación, pregunta a Ximena: “*¿olvidé algo?, ¿está bien?*”. Con esta actitud, demuestra no sentirse superior o mejor en el dominio del español que sus compañeros, a pesar de que su discurso ha sido bueno y fluido.

Es el turno de la otra pareja. Betty, se para y dice: “yo comienzo”. Su narración es de regular a buena. En un momento Ryo le interrumpe y le dice: “*olvidaste casa vieja y sucia*”. Betty, sonrío y le responde “*no, está bien*”, entonces prosigue. Es el turno de Ryo, quien toma sus propios apuntes, aún cuando Betty insiste en que lo haga del cuaderno, y continúa con su relato. A pesar de sus pausas continuas, de su peculiar pronunciación de japonés, todos comprendemos perfectamente la historia. Como casi siempre lo hace, ha omitido la mayoría de artículos definidos e indefinidos y ha utilizado una que otra forma verbal incorrecta. Además lo gracioso de su narración es que enfatiza ciertas palabras (por ej.: *no había nada, nada; no había electricidad, luz, etc.*). Ambas historias son atractivas y creativas.

En el cuento de Ana y Ximena han utilizado todos los elementos mientras que en la historia de Ryo y Betty no. Todo el tiempo han trabajado entretenidamente, con muchas ganas y alegría y, un detalle importante, se han divertido bastante durante toda la actividad.

Con la realización del juego estamos seguros de que han aprendido mucho vocabulario, pues me han preguntado más palabras de las que han utilizado. Igualmente han sabido sortear los diferentes problemas de comunicación que se les han presentado durante las narraciones (estrategias de comunicación: actúan cuando es necesario resolver alguna dificultad de comunicación, Fernández, 1997, p. 36). La práctica de la destreza de expresión escrita es una ayuda para el desarrollo de la expresión oral. Durante la exposición del cuento los alumnos han hablado con un poco más de corrección que en las otras actividades y/o materiales. Garantizando así un uso efectivo de la lengua meta. Finalizado el juego, pasamos a hacer un análisis y corrección de ciertas expresiones empleadas durante las narraciones.

Con el empleo de las cuatro herramientas (lectura de los periódicos, las canciones, las películas y los juegos) los alumnos han dado el paso del conocimiento declarativo al conocimiento procesual o procedimental (O'Malley y Chamot, 1990, en Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004, p. 426). Además, hemos promovido el desarrollo en los alumnos de estrategias necesarias para comunicarse adecuadamente fuera del aula.

V PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

5.1 ANÁLISIS CUESTIONARIO

En el mes de agosto del presente año los cuatro estudiantes, quienes son parte de nuestra investigación -de manera voluntaria- contestaron el cuestionario (“Materiales y actividades que incrementan la fluidez de expresión oral”) (apéndice 11), sobre cómo las actividades y los materiales utilizados durante este periodo del curso podían afectar la fluidez oral. Los cuestionarios se aplicaron durante la clase -el último día de la tercera semana- para conseguir un índice de respuesta más alto, el cual pudiera repercutir positivamente en la validez y fiabilidad del cuestionario. El tiempo promedio empleado para ser completado fue de 15 minutos.

Antes de entregar el cuestionario a los aprendices, nos encontramos ante la duda de si plantearlo de manera anónima o no. Ante la disyuntiva, decidimos que éste fuera firmado para así poder obtener resultados de mejor calidad y, por supuesto, manteniendo nuestra palabra -ante ellos- de utilizar sobrenombres al momento de presentar el trabajo. Sin embargo, con esta opción (cuestionario rubricado), se planteaba un cierto problema en cuanto a la fiabilidad de los mismos. Para tratar de atenuar la posible baja fiabilidad del cuestionario; exhortamos e insistimos a los alumnos, muchas veces, en que las respuestas fueran las más reales y sinceras posibles.

Desde luego, es importante señalar que, para nosotros, una de las finalidades del cuestionario radica, esencialmente, en la posibilidad de que el alumno se autoevalúe y pueda expresar sus opiniones sobre su participación y experiencia en las distintas sesiones de trabajo. Aspecto, que creemos haberlo conseguido.

El los siguientes párrafos vamos a mostrar los resultados obtenidos tras el análisis de los cuestionarios.

1. ¿Qué entiendes por fluidez de expresión oral?

Para los estudiantes la fluidez de expresión oral es:

- La capacidad de conversar con personas hispanohablantes sin pensar en el vocabulario, la gramática, los verbos, los tiempos, etc. Para ello es necesario tener un amplio vocabulario y conocer frases hechas.

- La habilidad de hablar y hacerse entender, y también la habilidad de entender a otros.
- Hablar con facilidad. Pero comunicarse o tratar de comunicarse es más importante que hablar con fluidez.
- Facilidad para expresar las ideas y hablar con otras personas. Para hablar con fluidez es importante saber muchas palabras.

Como se aprecia, en general, ellos no hacen mención directa a las distintas definiciones sobre fluidez que hacen los estudiosos, como por ejemplo: *la habilidad de hablar de forma coherente, razonada y en frases “semánticamente densas”, la velocidad en la manifestación oral como la de un nativo, la capacidad de producir un discurso verbal coherente y organizado, la actitud para producir rápidamente expresiones verbales apropiadas a determinadas ideas*, entre otras. En general para los alumnos la fluidez de expresión oral es la facilidad para hablar con otras personas. De hecho, lo más importante para ellos es poder comunicarse, aunque sea con errores gramaticales, o una no muy buena entonación y pronunciación.

2. ¿Crees que: las canciones, la lectura de periódicos, las películas y los juegos pueden ayudar a desarrollar la fluidez de expresión oral?

Ante esta pregunta, la respuesta fue un contundente “sí, mucho” (4). Expresa que los aprendices están conscientes de la utilidad y eficacia de estas herramientas como medios para mejorar su fluidez oral. De allí la gran importancia que deberían tener los materiales complementarios en el área de didáctica de lenguas extranjeras. Mediante estos materiales se puede dar respuesta a las necesidades particulares de cada aprendiz, puesto que éstos recogen y permiten desarrollar diferentes estilos de aprendizaje.

3. Indica las ventajas y/o desventajas de cada herramienta desde el punto de vista de su utilidad para mejorar la fluidez oral.

Preguntados sobre las ventajas y desventajas de los cuatro materiales, el total de los alumnos reconoció las muchas virtudes que presentan. En el caso de **los periódicos** dijeron que éstos: ayudan a aprender y ampliar el vocabulario, se aprende vocabulario formal y técnico sobre diferentes áreas, enseñan a cómo expresar ciertas cosas exactamente, informan sobre los acontecimientos que suceden en el mundo, proporcionan mayor tiempo para entenderlos, se aprende gramática, ortografía y escritura, se aprende a deletrear.

Los inconvenientes del periódico son: carencia de vocabulario informal (de la vida cotidiana), puede usar un lenguaje un poco técnico, falta de frases hechas o refranes, uno no sabe cómo pronunciar algunas palabras, no es oral, no es divertido y, además, puede ser complicado para los principiantes.

Las canciones ayudan a la automatización de expresiones, pues hay mucha repetición de frases. Igualmente, ayudan a desarrollar la comprensión oral y son expresiones de la cultura, por lo que facilitan el acceso emocional al país y a los sentimientos de las personas. Además, es una manera divertida y relajada de estudiar y practicar la pronunciación. De igual forma incrementan el vocabulario, son variadas y se pueden repetir.

Sus puntos débiles: son muy rápidas y usan expresiones de la calle, lo que, al parecer, dificulta comprenderlas. También la música puede ser una distracción, a veces no se entiende alguna palabra y no usan el tono y el acento correctos.

Los juegos tienen la preeminencia de hacer más consciente ciertas estructuras gramaticales, ayudan a recordar el vocabulario, mejoran la capacidad de la comprensión auditiva y de memoria, son repetitivos, divertidos y amenos. Además, son fáciles de aprender y todos los estudiantes participan.

Entre sus desventajas están: a veces son aburridos, representan situaciones artificiales, necesitan de otras personas, pueden tener vocabulario y estructura limitados y repetitivos. Es importante indicar que todo dependerá del tipo de juego que se utilice.

Las películas son ventajosas pues las imágenes ayudan a memorizar las palabras, ayudan en el acento, en la pronunciación y la articulación. Además, normalmente utilizan el lenguaje cotidiano, se puede apreciar los gestos y las posturas de las personas. Igualmente, a veces es posible ver los subtítulos, las imágenes ayudan a comprender, y hay un contexto. También, permiten conocer la cultura, las costumbres, las ideas, los problemas y las relaciones entre las personas, entre otros aspectos.

Como desventajas tenemos que distraen del idioma, sus diálogos son rápidos, no se puede tener acceso a la lectura (excepto cuando tienen subtítulos).

El resultado es muy positivo. Los alumnos reconocen, por ellos mismos, las numerosas e importantes ventajas de cada herramienta, las cuales benefician grandemente su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, estamos ante materiales que pueden ser el soporte o cimiento para el diseño de diversas actividades en los programas de enseñanza/ aprendizaje.

4. ¿Qué material prefieres para practicar la expresión oral?

En cuanto a sus preferencias, la respuesta obtenida es muy variada y no se puede afirmar que los estudiantes se inclinen, de forma clara, por alguna de las opciones presentadas. La mayoría de los estudiantes indicó que prefiere practicar con los cuatro materiales mencionados. Deducimos que (por las ventajas e inconvenientes que precisaron en la pregunta anterior) prefieren explotar las partes fuertes de cada uno de ellos, y complementar las partes débiles de éstos con el empleo de otras herramientas. Además es una forma de potenciar las diferentes estrategias y estilos de aprendizaje.

No obstante, a todos les gustaría ver películas para practicar la fluidez oral. Presumimos que esto se debe, especialmente, porque el aprendizaje es mejor por medio de las imágenes. Asimismo, tres de ellos señalaron que prefieren practicar su expresión oral, un poco más, con la lectura de periódicos. Suponemos que, también, otra de las razones por las que los alumnos optan por el periódico es porque es uno de los medios de comunicación más accesibles; además de sus otras virtudes ya señaladas.

Ante la alternativa “*otros*”, dos alumnos indicaron que, también, les gustaría mejorar su fluidez oral por medio de la conversación con gente local, y uno mediante la publicidad, panfletos y el trabajo en grupos.

5. ¿En qué te ayudó la película (las escenas)?

Las películas obtienen puntuaciones muy altas y comentarios muy positivos. Los alumnos reconocen la utilidad de ellas para el aprendizaje sociocultural y como muestra del uso cotidiano del lenguaje. Es así que los cuatro estudiantes señalaron que las escenas de la película les ayudaron a desarrollar las destrezas de expresión y comprensión oral, y también a conocer la cultura. Otras de las razones por las que creen útil este material son porque refuerzan la gramática, aprenden léxico nuevo, y también expresiones coloquiales. Además uno hace hincapié en que las películas permiten apreciar los gestos y las posturas de las personas. De allí la importancia que

se debe dar a la comunicación no verbal (CNV). En la alternativa “otros” indicaron que la película también les ayudó a entender y a ser más creativos.

6. ¿En qué te ayudó la lectura del periódico?

Todos coinciden en las numerosas ventajas que tiene el periódico en el aprendizaje de una LE o L2. Las razones que lo hacen eficaz son porque les ayudó en la gramática, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita y a conocer la cultura. Además, les informó y les dio la oportunidad de enriquecer su léxico.

7. ¿Cómo te ayudó la canción?

La canción es otra de las herramientas que ayudó a potenciar otras destrezas como a escuchar, hablar, escribir y leer. Además reforzó la gramática, acercó al alumno al conocimiento de la cultura, de la lengua y del país. Asimismo, apoyó en la pronunciación, entonación, memorización de palabras y expresiones. Un factor importante, que debería incentivar a los profesores a utilizar la canción, es que mediante ésta se aprende la nueva lengua de manera relajada, tal como lo afirmó un aprendiz. ¡Qué mejor manera! de combinar aprendizaje, entretenimiento y disfrute.

8. ¿Cómo te ayudó el juego?

El total de los estudiantes opina que el juego le ayudó a desarrollar las distintas destrezas: escritura, audición, expresión oral y, en menor medida, a leer. Es cierto que también reforzó la gramática, la memoria y, un aspecto importantísimo, fomentó la creatividad y la imaginación del alumno. Además les ayudó a incrementar el vocabulario.

Estamos totalmente convencidos de que si se fomentara un aprendizaje creativo, ello traería magníficos resultados. Pero también es cierto (no se dio aquí con este grupo) que existe una cierta apatía y rechazo ante estas actividades por parte de algunos alumnos, puesto que desde pequeños no se les expone y habitúa a este tipo de tareas, ni se les enseña cómo desarrollar estas capacidades. Para algunos alumnos trabajar con un juego es como si se tratara de “perder el tiempo”, o el equivalente de “hacer algo tonto”. Pero también es cierto que hay bastantes juegos que sí lo son.

Por lo tanto es substancial, en el aprendizaje de una nueva lengua, utilizar juegos desde niños, con los cuales puedan desplegar su creatividad. De esta forma evitaremos situaciones, sobre todo con adultos, de falta de interés y desgano en el momento en que empleemos un juego.

9 ¿Crees que ahora, después de estas actividades, tienes más fluidez que antes?

Dos estudiantes señalaron la primera opción: “mucho mejor”, y la otra mitad indicó “algo mejor”. Sin embargo, es cierto, que el resultado más indiscutible a esta pregunta la he tenido yo (profesor-investigador). He experimentado y he visto en ciertos momentos de la conversación – llegado a un punto del debate- como los alumnos discuten opinan, contradicen y defienden sus puntos de vista. Al parecer, olvidándose de que el propósito es practicar la nueva lengua, únicamente inmersos en exponer sus ideas. Tan similar como lo harían en su lengua materna. Pero también es cierto que la corrección gramatical (especialmente en los momentos más acalorados de la conversación), es menor. Aquí la retroalimentación del profesor es fundamental para paliar esos puntos débiles.

10. Con cuál de estas herramientas y/o actividades has sentido que desarrollas más la fluidez oral y por qué.

Tres alumnos afirmaron que el juego es el material didáctico que más les ayudó a mejorar la fluidez oral. Puesto que los juegos son divertidos, creativos, requieren de la participación de todos y se aprende la LM sin darse cuenta.

Por otro lado, dos de los aprendices creen que con el periódico ha mejorado más su fluidez oral. Sustentan su posición afirmando que la lectura de éstos es una valiosa fuente de numerosas ventajas para el aprendizaje. Pues el periódico informa y entretiene, es fácil de encontrarlo, se puede leer en cualquier lugar y momento, y permite aprender mucho vocabulario. Un número idéntico (2) también indicó a la película como promotora de su mayor fluidez porque el tema era muy interesante y real. Además, por ser audiovisual, y porque permite ver los gestos y movimientos.

La conclusión que podemos sacar podría ser: los estudiantes preguntados valoran de manera parecida todos los materiales presentados y las actividades realizadas, como generadores del desarrollo de su fluidez oral.

**11. ¿Te gustaría seguir utilizando alguno de estos materiales en el futuro?
¿Cuál?**

A los estudiantes, en su conjunto, les gustaría continuar utilizando toda la serie de estos materiales en el futuro. Todos tienen preferencia por las películas (4 alumnos), otros por la lectura de periódicos (3) y por las canciones (3). También señalan que sí les interesaría usar juegos (2), claro que es menos factible.

12. Cómo defines tu participación en las conversaciones después de las actividades.

Preguntados sobre si su participación fue obligada o voluntaria, la respuesta fue rotunda y categórica por la segunda opción. El que todos hayan afirmado que su participación fue voluntaria, es un indicador de que estos materiales son muy estimulantes para provocar debates en la clase de español. Esta respuesta que asegura espontaneidad de actitud debería servirnos de soporte a los profesores, para tratar de cautivar a nuestros alumnos con estas herramientas y actividades, que unidas a la conversación han producido resultados eficaces y tangibles. Muchos vacíos en nuestras actividades y programas (que no satisfacen a nuestros alumnos), podríamos llenarlos con estas herramientas. Sólo necesitamos buscar y elegir el material idóneo para el alumno indicado.

13. Guía de autoevaluación de tus participaciones en cada actividad.

En la siguiente parte observaremos como los estudiantes, que han usado todos estos materiales y actividades, han reaccionado ante ellos y cómo los evalúan. Podremos de esta manera contrastar su percepción con la nuestra. Es evidente que estamos a favor de incentivar la autonomía del alumno. En este sentido nos parece interesante fomentar la autoevaluación, pues es una manera de otorgar al alumno mayor responsabilidad, de hacerle tomar consciencia y ser partícipe de la importancia de su propio proceso de aprendizaje.

Muchas de las variables que conforman la guía de autoevaluación son parámetros que nos van a ayudar a determinar, desde la óptica del aprendiz, el nivel de fluidez de expresión oral. Para dotar de mayor objetividad a nuestro estudio, vamos a contrastar estos resultados con los observados en la guía de evaluación del profesor.

Debo recordar que Ana es una alumna que desde el inicio tenía un nivel superior al resto de sus compañeros. Aún así, su destreza de expresión oral ha mejorado bastante, luego de utilizar los materiales objeto de estudio. Vemos que, de acuerdo a los resultados, los cuatro estudiantes han incrementado su léxico con las cuatro herramientas. Mucho más con la lectura del periódico y el juego, y en menor medida con la canción.

Igualmente, el promedio de los alumnos en lo concerniente a su desenvolvimiento de la LM de manera natural y espontánea se ha acrecentado. Es muy probable que esto se deba a la mayor seguridad que sienten cuando hablan. En cuanto a la facilidad y la

rapidez de expresión oral, los estudiantes señalan que su avance está entre regular y bueno. Suponemos que esta calificación se debe, en parte, al grado de complejidad del tema, pues también nosotras lo hemos percibido (profesor – investigador). Es así que en los temas más familiares para ellos (canción y juego), y también donde el léxico y la gramática eran más simples se notaba que tenían mayor facilidad para expresar sus ideas.

Con respecto a la corrección de la lengua, ellos piensan que su avance ha sido moderado en los debates sobre la canción y el periódico, y en igual medida en el juego. Pero, creen que su progreso ha sido escaso con la película. Referente a esto, no es, sin embargo, lo que hemos percibido (Guía de evaluación del profesor). Para nosotras el nivel de corrección del grupo ha sido de bajo a regular en todas las herramientas. Quizá una de las razones por las que, ellos opinan que, su progreso fue menor con la película, haya sido porque se trató de un tema nuevo. Tal como nos lo comentaron el día del visionado.

Los aprendices coinciden en que su pronunciación y entonación han mejorado medianamente, con algunas herramientas (película y canción), y con otras en menor medida (juego y periódico).

Es evidente que el uso de estos materiales ha despertado más y más la curiosidad de los alumnos por el español. Por lo tanto, se ha logrado no sólo mantener sino incrementar la motivación inicial que tenían hacia la lengua meta. Igualmente los opinantes han sentido que su comprensión y producción en español han mejorado regularmente con algunos materiales, y con otros su desarrollo ha sido más alto.

Los aprendices señalaron que la película y el periódico les permiten hablar de temas diversos con mayor facilidad. Mientras que con el juego esta posibilidad se reduce. Finalmente, también los alumnos indicaron que -mediante todos estos materiales- ahora tienen mayor capacidad para arreglárselas y salir de un apuro usando la lengua meta. Es decir, pueden desenvolverse mejor o mucho mejor en español ante una situación difícil de comunicación.

5.2 ANÁLISIS DE LA GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR

Para tener una visión mucho más radiográfica y precisa de la situación de los estudiantes, y para evaluar la mayoría de los parámetros que hemos utilizado en la

Guía de Evaluación del Profesor hemos tomado en cuenta las peculiaridades que debe tener un estudiante de Nivel B1, según la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Ello con el propósito de contrastar los resultados del cuestionario con la apreciación del profesor investigador (Guía de evaluación del profesor de las cuatro sesiones observadas) (Apéndice 12).

Lo cierto es que por medio de los materiales presentados, los estudiantes han incrementado su vocabulario. En el grupo, Ana es quien tiene la mejor pronunciación y entonación, las cuales han sido constantes durante la ejecución de las cuatro herramientas. Mientras que Ryo –en este sentido- presenta más dificultades fonéticas. Por lo tanto, necesita más práctica.

El ritmo de producción ha variado notoriamente con algunas herramientas. En la canción y el juego, se puede decir, que ha estado dentro de lo normal. Mientras que en la discusión sobre la lectura del artículo del periódico, el ritmo ha sido muy acelerado. Las pausas fueron poquísimas -en ciertos momentos- casi nulas, por la rapidez de expresión. Ello a causa de lo encendido del debate, es decir, por la forma apasionada con que los alumnos defendían sus distintos puntos de vista. Durante la conversación sobre las escenas de la película el ritmo fue muy variable, por momentos poquísimas pausas y en otros numerosas. Al inicio muy rápido (como un bombardeo de preguntas hacia la profesora), y posteriormente –en algunos momentos- muy lento. Al parecer por el grado de complejidad del tema.

Hubo más titubeos en la película y el juego frente a los de la canción y el periódico que, en general, estuvieron muy próximos a lo normal. Aquí, es menester aclarar que “excelente” equivale a “dentro de lo normal”, “bueno” a “muy próximo a lo normal” y, en el otro extremo, “pésimo” a “excesivos titubeos”.

En muchísimos momentos de la discusión sobre el artículo del periódico hubo numerosos solapamientos, sobre todo, entre Ana, Ximena y, un poco menos, por parte de Ryo. Durante el juego y la conversación sobre la canción hubo mucho más control de ambas partes (profesor y alumnos). Se respetaron más los turnos de palabra, y se resolvieron con mayor serenidad y flexibilidad las discrepancias de opinión, lo cual no sucedió con el artículo del periódico.

El grado de participación de los alumnos, en términos generales, en la conversación sobre la canción y en el juego fue bueno. En la discusión sobre la película y el artículo

periodístico fue excelente. Ambas calificaciones: “*excelente y bueno*” en relación al número de tomas de palabra, o sea hubo bastantes intervenciones. Es así que los puntos programados para el debate sobre el artículo del periódico, no se pudieron concluir. El tiempo nos quedó corto. Uno porque muchas cuestiones se dilataron demasiado y, por momentos, algunos temas se salieron de su cauce. Otro porque faltó controlar el tiempo. Error del profesor que, felizmente, fue superado en la aplicación de los siguientes materiales.

Sin embargo, nuestro único propósito era potenciar la competencia oral, al respecto T. Lynch (1996: 110) dice:

Si queremos potenciar la competencia en la expresión oral de los aprendientes, tenemos que saber cuándo relajar nuestro control sobre la interacción en el aula, de modo que les demos la oportunidad de practicar libremente. Esto no quiere decir que la clase se transforme en una revolución total o que los profesores deban abandonar por completo el control. Pero debemos incluir por lo menos ocasionalmente actividades que realcen los papeles comunicativos de profesores y aprendientes, permitiendo a los alumnos que tomen responsabilidades en la interacción. El profesor sigue ejerciendo el control (...) pero no limitando la lengua que producen los aprendientes.

En el juego y en la conversación sobre la canción la continuidad en el discurso ha sido buena. En la película y en el periódico los resultados han sido menores. En la mayoría de las intervenciones sobre el artículo periodístico, la película y la canción la información se ha procesado rápidamente y ha habido una respuesta por parte del alumno. En el juego (en la narración del cuento), observamos que los alumnos necesitaban un poco más de tiempo para hilvanar sus ideas mientras hablaban. En líneas generales el output producido por los alumnos ha tenido éxito, pues ha cumplido su finalidad de comunicar.

Hay en Ana, mayor corrección y coherencia gramatical (buena) y, en los otros, menor (regular). En cuanto al análisis por cada material, en todos ellos se presenta un grado de corrección de bajo a regular (malo a regular). Desde luego es importante precisar que el análisis de la corrección gramatical que hicimos, del lenguaje de los alumnos, no ha sido minucioso. Desafortunadamente nuestras múltiples funciones no lo permitieron.

Pues bien, en los cuatro materiales los problemas que más se presentaron, en general, fueron confusión: entre pretérito indefinido e imperfecto; indicativo y subjuntivo; ser y estar; orden de palabras, la conjugación de las formas verbales sobre la base del pronombre personal, género y concordancia (éstos en mayor porcentaje). Preposiciones, uso de pocos conectores y uso de artículos, en menor medida. Ryo es el alumno que ha tenido mayores problemas, como omisión de artículos y preposiciones, orden de palabras, forma verbal. Pero como, ya anteriormente, lo indicamos algunos de sus problemas parecen estar fosilizados.

Lo que sí sé es que, en general, muchos de los errores que cometieron los alumnos durante las discusiones no se presentan en otras circunstancias, como por ejemplo cuando escriben o en otro tipo de diálogos (más simples), en los que tienen la posibilidad de dar una respuesta más pensada y elaborada. El hecho es, en el proceso de desarrollar la fluidez oral, la corrección gramatical es menor, esto lo hemos observado, por lo menos, en la mayoría de los alumnos. No tanto así en el caso de Ana, quizá porque tiene un nivel superior de español (B2).

Creemos que esta situación (menor corrección) es un paso más en el proceso de avance de la LM, es sólo un período. Y vaya que lo constatamos, pues en la primera discusión el porcentaje de errores fue mayor. En las siguientes mejoró, aunque poquísimo. Para lograr ese pequeño aumento de corrección gramatical, es muy importante la retroalimentación o feedback del profesor, luego de cada conversación.

Estamos convencidas de que si se utilizan estas herramientas y actividades por un período más largo, sin descuidar el input del profesor, desde luego que el porcentaje de corrección se incrementará, en menor o mayor grado. O sea, es necesario hacer un seguimiento minucioso del output del estudiante.

Esta claro, que a pesar de este importante aspecto (corrección gramatical), la fluidez de expresión oral de los alumnos es mayor. En los años de experiencia que tenemos enseñando español; hemos observado y, también, muchos alumnos nos han comentado que cuantos más tiempos verbales aprenden, más difícil se les hace hablar con corrección. Esto sobre todo al inicio del aprendizaje, pues tienen que detenerse a pensar y analizar lo que han dicho antes y lo que van a decir después para poder elegir la forma y el tiempo correctos del verbo. Por eso hablar con mayor corrección implica que su velocidad de expresión disminuya.

Sin embargo, creemos que –lo reiteramos- esto sucede al principio, pues posteriormente, con mucha práctica, el manejo de la nueva lengua se hace más natural. Al respecto, Ana, quien también es profesora de inglés como L2, nos dijo, que ella cree que esta realidad es una etapa normal en el proceso de aprendizaje y que sólo la práctica hace la diferencia. Estamos muy de acuerdo en ello.

Es evidente que la corrección debería reflejar que también se confiere importancia a otros aspectos y no centrarse exclusivamente en la forma (gramática, vocabulario, ortografía, puntuación, etc.) ignorando algunos aspectos textuales igualmente relevantes, como los contenidos y la organización, que permiten constatar a los alumnos la importancia de la estructura global de la lengua. A. Hopkins y C. Tribble (1989) proponen un esquema de corrección siguiendo el perfil marcado por P. Ur:

- Calidad de la comunicación.
- Organización lógica.
- Exposición y presentación.
- Gramática.
- Vocabulario.
- Letra y puntuación. (en S. Pueyo, 2007: 103).

Aspectos importantes que hemos tenido en cuenta en el presente estudio.

En las tres herramientas –juego, película y periódico- el intercambio comunicativo ha sido espontáneo y eficaz, alcanzando una calificación “*excelente*”, y en la canción “buena”. Hemos observado que los alumnos han intervenido, básicamente, por la necesidad y deseo de expresarse, de comunicar. Es decir, han preguntado, respondido, explicado, argumentado, etcétera; únicamente por curiosidad o interés. También, hemos advertido que -en las diferentes actividades y herramientas- los estudiantes siempre han participado de forma voluntaria, como ellos lo afirman en la respuesta a la pregunta 12 del cuestionario. Es importante indicar que en este contexto, para nosotros “*comunicación eficaz*” equivale a “*lograr ser comprendido*” por los demás. Así que el propósito de conseguir una comunicación eficaz se ha logrado. El input y output de los alumnos ha ido y venido con una naturalidad sobresaliente.

El ambiente en el aula ha sido ‘excelente’ en las actividades del periódico, la película y el juego; y ‘bueno’ en la canción. Hemos percibido mucho interés, motivación y concentración en la presentación de los distintos materiales. Sin embargo ya durante el debate hubo una pequeña variación. El interés y entusiasmo, que había al inicio del audio, disminuyó un poco en ciertos estudiantes. Por ejemplo Ryo participó mucho

menos que en las otras herramientas. Nos parece que el contenido de la canción no le atraía mucho como tema de conversación o, tal vez, le costaba hablar sobre el asunto. Sin embargo, sí le encantó aprender la canción, pues así nos lo hizo saber finalizada la clase. Nos dijo que quería seguir escuchando y aprendiendo otras canciones durante sus próximas clases individuales.

Es evidente que uno de los factores importantes para atraer la atención del aprendiz ha sido el tema de cada material. Nos imaginamos cuánto más positivo, inspirador y gratificante habría sido para ellos, si hubieran participado en la elección de los temas. Durante las conversaciones sobre los temas: del periódico y la película el interés y el entusiasmo aumentaron. En cuanto al juego fue un poco diferente; creo que nadie me preguntó nada al respecto hasta llegado el momento. Sólo, luego de escuchar cómo se llevaría a cabo la actividad se produjo un cambio de actitud. Incrementándose grandemente el interés de los estudiantes hacia éste.

Durante el trabajo en parejas percibimos las ganas de participar y el interés con que aportaban sus ideas. Además, el ambiente era muy relajado, había muchas risas, complicidad y emoción. Antes de que cada pareja empezara a narrar su historia, se notaba el interés y la curiosidad que tenía la otra por escucharla. Al finalizar la actividad, nos dijeron que les gustó mucho y que no pensaban divertirse tanto.

Nos gustó y nos satisfizo mucho la forma como resolvieron sus problemas de comunicación en las diferentes actividades y herramientas, sobre todo la carencia de vocabulario. Creemos que, en general, todos utilizaron diferentes estrategias para solucionar sus vacíos de comunicación y, finalmente, expresar sus pensamientos, y hacerse entender por el resto. Del mismo modo, en los diálogos al preguntar, responder y/o defender sus puntos de vista se las arreglaban como podían y, aún, con pocas o muchas, falencias lograban comunicarse.

Un aspecto importantísimo, que observamos durante el desarrollo de las discusiones fue el trabajo cooperativo. Por ejemplo, en muchas oportunidades cuando alguien tenía alguna dificultad para expresarse, otro le auxiliaba con la palabra que necesitaba o, simplemente, aclaraba o simplificaba lo que había dicho, haciendo el debate más dinámico. El hecho de apoyarse mutuamente, con una palabra imprescindible, frase o idea, también es una demostración de que todos o la mayoría están pendientes e inmersos en la conversación. Bueno, para simplificar sólo diremos que la *“capacidad*

de seguir adelante y desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida” fue excelente (juego, película y periódico), y buena (canción).

Los estudiantes, mayormente, utilizaron el español en las diferentes conversaciones. En pocas, quizá en contadas, oportunidades emplearon el inglés (película y canción).

Nos hubiera gustado hacer un análisis más detallado de la CNV. No obstante, no fue posible. Creemos que para esto hubiera sido necesario usar una cámara de vídeo o, por lo menos, que hubiese habido un observador que se dedicara exclusivamente a ello. Pero bueno no se dio. En general, durante el empleo de estos materiales, prevaleció la risa, los gestos, ademanes; como por ejemplo el alzamiento o movimiento de cejas, movimiento de ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales. En la película, el periódico y el juego hubo mayor presencia de elementos no comunicativos.

A propósito, nos hemos informado que hay pueblos más gesticulatorios que otros, es así que el japonés gesticula o se mueve muy poco, es más desvitalizado; no tiene la teatralidad que es inherente a la negritud, como por ejemplo los nativos de Nigeria. Pese a ello, un aspecto que merece mención es la expresividad humana que demostró Ryo, especialmente, durante la discusión sobre el artículo del periódico y la visualización de la película.

5.3 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

1. Para los estudiantes la fluidez de expresión oral es:
 - La capacidad de conversar con personas hispanohablantes sin pensar.
 - La habilidad de hablar, de entender y hacerse entender.
 - Hablar con facilidad. Aunque comunicarse es más importante que hablar con fluidez.
 - La facilidad para expresarse y hablar con otros.
 - Tener suficiente vocabulario para expresarse.

2. Los aprendices están convencidos de que los juegos, la lectura de periódicos, las canciones y la película son eficaces para mejorar la fluidez oral. Es así que les gustaría practicar la fluidez con todos los materiales propuestos en la presente investigación, por las numerosas e importantes ventajas que les atribuyeron. Además, mostraron preferencia por las películas (4), y en menor

porcentaje por el periódico (3) y las canciones (3). Algunos alumnos, también, indicaron que la conversación directa (con gente local) les ayudaría en este cometido.

3. Ventajas y desventajas de los cuatro materiales:

Periódico

Ventajas:

- Amplia el vocabulario, especialmente el formal y técnico.
- Informa sobre la situación del mundo.
- Enseña a expresar ciertas cosas con exactitud.
- Uno tiene más tiempo para entenderlo.
- Se aprende gramática, ortografía y escritura.
- Se aprende a deletrear.

Desventajas:

- Es complicado y difícil, especialmente para principiantes.
- Uno no sabe cómo se pronuncian algunas palabras.
- Falta vocabulario informal, expresiones coloquiales y/o frases hechas.
- Puede usar un lenguaje un poco técnico.
- No es oral.

Canciones

Ventajas:

- Ayudan en la automatización de frases o expresiones, puesto que son repetitivas.
- Acercan a la cultura del país de la LM, y a los sentimientos de las personas.
- Hay mucha repetición de frases.
- Ayudan a desarrollar la comprensión oral (audio).
- Se puede practicar la pronunciación.
- Se aprende de forma relajada.
- El aprendizaje es agradable.

Desventajas:

- A veces el tono y el acento no son correctos.
- Son muy rápidas, y muchas veces no se entienden las palabras.
- Utilizan expresiones de la calle.
- La música puede ser una distracción.

Películas

Ventajas:

- Usan el lenguaje cotidiano, y son divertidas.
- Son audiovisuales.
- Permiten apreciar los gestos y las posturas de la gente.
- Permiten conocer las costumbres, los problemas y las relaciones que hay entre personas.
- Existe la posibilidad de usar el contexto para entenderlas.
- Facilitan grabarse mejor las palabras con el apoyo de las imágenes.
- A veces se puede ver los subtítulos.

Desventajas:

- No es posible leer las palabras.
- Los diálogos son rápidos.
- Distraen la atención del nuevo idioma.

Juegos

Ventajas:

- Se hace más consciente ciertas estructuras gramaticales.
- Ayudan a recordar el vocabulario.
- Mejoran la capacidad de comprensión auditiva y de memoria.
- Hay mucha repetición.
- Distraen, entretienen.
- Son fáciles de aprender.
- Todos los estudiantes participan.

Desventajas:

- El vocabulario y la estructura que usan son muy limitados.
- Son muy repetitivos.
- A veces aburren.
- Representan una situación artificial.
- Necesitan de otras personas.

4. En el futuro les agradecería seguir utilizando los cuatro materiales planteados. Aunque hay que señalar que las preferencias, de los alumnos, son distintas. Nuestro objetivo ha sido estimular la autonomía de los estudiantes respecto a su propio proceso de aprendizaje. Deberíamos formar a los alumnos para que fueran capaces de seguir aprendiendo no sólo en el aula, sino también fuera del contexto de enseñanza formal.
5. Asimismo, los estudiantes opinan que estas herramientas promueven la práctica y desarrollo de las distintas destrezas (expresión escrita y oral y

comprensión oral y escrita). Además, por medio de estos materiales, los alumnos aprenden mucho vocabulario, refuerzan la gramática, aprenden expresiones coloquiales. Igualmente promueven la capacidad creativa del aprendiz y acercan al alumno a la cultura de la LM, entre otras de las razones que precisaron.

6. Los aprendices tienen la seguridad de que, luego de haber utilizado estos materiales, su fluidez de expresión oral es mayor que antes, y son conscientes de que ésta se ha acrecentado. Incliniéndose más por las películas (4) y los periódicos (3). La película es una de las actividades más populares. Un porcentaje mayor de alumnos la indica como artífice del desarrollo de su fluidez, entre algunas de las razones porque es audiovisual y, también, por el tema. Además, en los comentarios se reconoce la película como buena muestra de los usos orales de la lengua, así como de la cultura y la historia de los países hispanohablantes. Los periódicos son preferidos por los beneficios que proporciona como: ampliar el vocabulario, reforzar la gramática, informar y ser más accesible.
7. Primero algunos alumnos manifestaron que los juegos en el aula tienen la desventaja de ser aburridos, monótonos y repetitivos. Sin embargo, durante el juego empleado mostraron una actitud muy diferente. Pusieron muchas ganas en cada participación. Al final, muchos aprendices estuvieron convencidos de que el juego, sobre todo, por su carácter lúdico se convierte automáticamente en útil para mejorar la fluidez de expresión oral.
8. La totalidad de estudiantes afirma que sus intervenciones en las conversaciones fueron voluntarias y espontáneas. No necesitaron que el profesor les incentive o presione a expresar su opinión.
9. Los más de los alumnos creen que, luego del uso de los cuatro materiales, han mejorado bastante su léxico y pueden hablar con mayor velocidad, facilidad y seguridad. Además, manifestaron que se desenvuelven de manera más natural y espontánea. Asimismo, dijeron que ahora procesan la información (input) con mayor rapidez y, también, tienen la capacidad de responder (output) con mayor facilidad. Del mismo modo pueden solucionar mejor una dificultad de comunicación, y así lo han demostrado.

10. Algunos alumnos indicaron que su pronunciación y su entonación han mejorado medianamente y, según otros, muy poco. En relación con la corrección gramatical los resultados son parecidos. Opinan que su grado de avance ha sido de bajo a regular.
11. Los estudiantes afirmaron que, después de utilizar los materiales presentados, tienen mucho más interés por la LM y, además, son capaces de desenvolverse mejor en otros contextos comunicativos.
12. Finalmente, consideramos que el cuestionario ha sido una fuente valiosa de información para nuestro estudio. Estamos convencidos de que las respuestas dadas han sido lo suficientemente sinceras y veraces como para respaldar y considerar válido el presente trabajo de investigación.

VI RESULTADOS

Inmediatamente pasaremos a referir los principales resultados de la investigación.

Es importante mencionar que uno de los aspectos que nos causó una grata sorpresa fue la riqueza de los datos que reunimos del cuestionario aplicado a los estudiantes, sobre la idea que tenían de la fluidez de expresión oral y las ventajas e inconvenientes de los materiales presentados (ver resultados del cuestionario). Por cierto, merece mención que para ciertos alumnos es más importante la corrección que la fluidez. Por el contrario, para otros primero es la fluidez y luego la corrección. A propósito, en el diccionario del Marco de referencia (MCER: 2) se señala:

En cierta medida condicionados por su cultura de origen, determinados aprendientes se encaminan desde el principio hacia la fluidez (dejando para más adelante el objetivo de la corrección), mientras que otros optan por un progreso lento pero afianzando la corrección (reservando para una etapa ulterior el objetivo de la fluidez).

De hecho, lo importante es que cada estudiante tiene sus propias expectativas sobre cómo aprender una lengua, y es evidente que la opinión de todos los alumnos no es unánime.

En términos generales los más de los aprendices descuidan la corrección gramatical mientras conversan o participan en un debate informal. Igualmente ponen menos atención en la entonación y pronunciación. Por lo tanto, la práctica natural de la expresión oral tiene una repercusión directa en la corrección gramatical, sobre todo, en los niveles iniciales e intermedios. No olvidemos que la corrección es una parte importante y necesaria en el proceso de aprendizaje de la expresión oral, que puede contribuir de manera positiva a la adquisición de la lengua extranjera. En este sentido, el feedback o retroalimentación tiene una función vital en el desarrollo de la fluidez de expresión oral.

Los cuatro materiales ayudan muchísimo a ampliar el léxico del estudiante. También, en diferente medida, se aprecia un avance en la continuidad del discurso y en la capacidad de procesar la información con mayor rapidez y reaccionar. Además, el alumno puede resolver sobre la marcha, es decir en el acto, un problema de comunicación y seguir adelante. Lo cierto es que el output producido por los estudiantes ha sido eficaz.

De igual modo, estas herramientas promueven la práctica y el desarrollo de las cuatro destrezas, de forma integrada y en un contexto real. Asimismo, permiten aprender expresiones coloquiales, dan acceso al conocimiento de la nueva cultura y promueven la creatividad del alumno, entre algunas de sus bondades.

A pesar de que algunos alumnos, al inicio, manifestaron que los juegos en el aula tienen la desventaja de ser aburridos, monótonos y repetitivos. Sin embargo, en la Guía de Autoevaluación la actitud fue distinta en relación con el juego utilizado. La mayoría de ellos indicó que mediante éste su interés por el español se acrecentó, incluso las personas que al inicio mostraron cierta apatía y desinterés por el mismo. Lo cual demuestra que la buena elección de un juego, que promueva la imaginación y creatividad del alumno, incentiva el interés por la LM o LE, y puede tener un éxito inesperado.

Como era de esperar se observa una tipología variada de estilos de aprendizaje. Además estos materiales y actividades han favorecido la práctica de diferentes estrategias de aprendizaje. Entrenar a los alumnos en un uso apropiado de estrategias les puede ayudar a ser mejores estudiantes de idiomas, y como las estrategias de aprendizaje no son fijas e inmutables, los estudiantes las pueden desarrollar mediante prácticas pedagógicas específicas.

La totalidad de estudiantes valora de manera parecida todos los materiales presentados y las actividades realizadas, como generadores del desarrollo de su fluidez oral. Tienen la seguridad de que, luego de haber utilizado estas herramientas, su fluidez de expresión oral es mayor que antes. Los más de los alumnos afirmaron que el juego es el material didáctico que más les ayudó en este cometido. Por otro lado, la mitad cree que tanto el periódico cuanto la película han contribuido a este fin.

Por lo tanto, a los estudiantes -en su conjunto- les gustaría continuar utilizando toda la serie de materiales en el futuro. Todos tienen preferencia por ver películas, algunos por leer periódicos y por escuchar canciones. En menor medida señalan que les interesaría usar juegos en el futuro, por no considerarlos tan viables. No cabe duda que exponer a los alumnos a mayor variedad de materiales y actividades conducirá a la obtención de mejores resultados. Lo cual favorecerá el entrenamiento, práctica y uso de diferentes estrategias de aprendizaje y, también, podrá potenciar más estilos de aprendizaje. De igual modo pensamos que para obtener un resultado efectivo es imprescindible elegir el material adecuado en relación con cada contexto de enseñanza-aprendizaje.

Un inconveniente -de la presente investigación- para hacer generalizaciones es el tamaño de la muestra. Sin embargo, este hecho tiene también sus ventajas, en cuanto a las respuestas obtenidas. Éstas son más pensadas, más veraces y reales, pues los estudiantes se han sentido más identificados con el estudio.

VII CONCLUSIONES

Como profesores de ELE estamos convencidos de que estimular y mejorar la fluidez de expresión oral del estudiante es un punto fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Ante esto, decidimos emplear cuatro materiales que, en nuestra opinión, nos llevarían a conseguir este propósito. Suposición, que fue corroborada, pues los materiales y actividades que utilizamos en el estudio cumplieron con su cometido. No obstante, debemos advertir que los resultados son significativos en nuestro contexto de estudio, pero aun así no son indiscutibles, y quizá no sean aplicables en otros contextos.

Existe una posición unánime de los alumnos en torno a la eficiencia de la lectura de los periódicos, las canciones, las películas y los juegos desde el punto de vista de su

utilidad para mejorar y desarrollar la fluidez de expresión oral. La participación de los alumnos en las conversaciones ha sido magnífica. Absolutamente todos intervinieron de forma voluntaria y, también, se notó que se desarrollaron natural y espontáneamente. Igualmente, por medio de estas herramientas el alumno adquirió mayor facilidad y rapidez de expresión oral. Demostrando un poco más de seguridad al expresarse. Es evidente que los cuatro materiales utilizados, en la presente investigación, mejoran grandemente la fluidez de expresión oral, y en mayor medida si van acompañados de la conversación. Consiguientemente, los estudiantes manifestaron su deseo de continuar usándolos en el futuro.

El hecho de que todos los estudiantes expresen que van a seguir utilizando los materiales en el futuro nos muestra que la motivación es alta al finalizar la investigación. En este sentido es muy importante tener presente lo que manifestó Gardner (1985): *La motivación es el factor más importante para tener éxito en el aprendizaje de un idioma. Incluso más que tener una habilidad especial para las lenguas.*

En suma, con el fundamento del cuestionario, de la guía de evaluación y de la observación participativa se concluye que **los periódicos, las canciones, las películas y los juegos** combinados con la conversación se complementan extraordinariamente, para **desarrollar tanto la fluidez de expresión oral cuanto el aprendizaje de español**. Constituyendo un bloque sólido que respalda y justifica el logro de nuestros objetivos, confirma la hipótesis y, en consecuencia, el presente trabajo de investigación. Por lo tanto, nos parece imperativo el manejo de estos materiales complementarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

Finalmente, el presente trabajo de investigación nos ha servido, como profesores de ELE, para reflexionar sobre el importantísimo papel que debería tener la fluidez de expresión oral en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

VIII PLAN DE ACCIÓN

Después de haber experimentado y constatado que los periódicos, las canciones, las películas y los juegos han generado un progreso en el nivel de fluidez de expresión oral de los alumnos; como primera medida (a corto plazo), hemos decidido utilizarlos desde ahora, como material complementario del programa básico del centro de estudios, en el cual laboramos. De tal forma que este material esté incluido en el

programa de enseñanza. Por supuesto, hemos tomado esta iniciativa luego de haber recibido la aprobación de los directivos.

Además, este plan de acción será aplicable a los estudiantes que tomen un curso de dos semanas como mínimo, éste es uno de los requisitos que exige la escuela. Es necesario recordar que en esta academia privada de español, el profesor tiene autonomía para hacer cualquier modificación en el programa básico, o crear su propio programa, adecuando el material a cada contexto de enseñanza, lo cual nos ha favorecido mucho.

Con el fundamento de esto, en el futuro inmediato nuestra meta va a ser aplicar estos cuatro materiales en todos o en la mayoría de los diferentes niveles de español, como parte de nuestro programa de enseñanza de ELE.

Un objetivo a mediano, o quizá más, a largo plazo va a ser realizar un estudio utilizando estas herramientas con alumnos de diferentes niveles, para ver si es posible inferir alguna relación entre el nivel del estudiante y su preferencia por uno u otro material.

Un gran reto será contar con material variado y actualizado, de acuerdo -sobre todo- a la edad del alumno. Pues, en general los estudiantes jóvenes tienen gustos diferentes a los de los adultos, especialmente en lo referente al tipo de música y películas.

De la misma forma, a mediano y largo plazo vamos a utilizar estos materiales en cursos avanzados. Pero calificaremos tanto la expresión oral cuanto la expresión escrita. Aquí la corrección gramatical será más minuciosa.

Asimismo, en el futuro nos gustaría investigar un poco más sobre la relación que existe entre fluidez oral y corrección gramatical en estudiantes de niveles avanzados. No obstante, por ahora esto constituye sólo un deseo.

IX DIFICULTADES

Somos conscientes de que si bien este estudio ha aportado algunos resultados positivos presenta también ciertos inconvenientes. Especialmente, en lo concerniente al tamaño de la muestra, aspecto que impide hacer generalizaciones. Ello restringe

que los resultados obtenidos, posiblemente, sean aplicables únicamente al contexto particular de la investigación. No obstante, a pesar de esta limitación, el presente trabajo tiene también la gran ventaja de contar con información valiosa y personalizada. Lo cual es muy significativo para el estudio.

Aparte, una dificultad residía en apoyar y asistir a los estudiantes y, al mismo tiempo, desempeñar la función de observador participante. Trabajo muy complejo y duro, por las múltiples funciones que debíamos realizar. Nos hizo falta un colaborador. Quizá esta carencia haya sido una de las principales dificultades.

Otra dificultad se halla en el corto tiempo que se dispuso para la investigación, lo cual no permitió seguir experimentando con otros grupos. O sea, no se pudo repetir la investigación con más grupos por el factor tiempo. Situación ajena al control del investigador. Desafortunadamente, durante el mes de agosto (programado para la recolección de datos), no hubo otros grupos, únicamente alumnos que tomaron cursos individuales.

Sin embargo, luego de haber realizado este trabajo práctico, estamos seguros, como directos implicados en la investigación, de que estos materiales (canciones, películas, periódicos y juegos) sí pueden mejorar la fluidez oral de manera natural, logrando así el principal objetivo de nuestro estudio.

Los datos cuantitativos que hemos obtenido dan mayor respaldo a nuestra afirmación. Además, la mayor prueba ha sido haber experimentado y constatado el incremento de la fluidez de los estudiantes. Asimismo, hemos visto las ganas de participar de los alumnos, la naturalidad con la que expresaban sus ideas (en algunos casos con más corrección que en otros). Enfocados únicamente en manifestar sus opiniones, al parecer olvidándose -en muchas oportunidades- de que estaban en la clase de ELE.

De hecho, recomendamos el uso de los periódicos, las canciones, las películas y los juegos, pues creemos que pueden ser utilizados para transformar la situación real del aula, del profesor y del aprendiz. En cualquier caso, una de nuestras intenciones ha sido poner distancia de la escuela tradicional, de la 'escuela del silencio' donde, prácticamente, casi nunca se ha trabajado realmente la expresión oral. Nosotros, por el contrario, pretendemos estimular en el estudiante la práctica de la expresión oral y

por ende la mejora de la fluidez, tanto con los materiales aquí presentados cuanto con otros que ejerciten una comunicación real y significativa.

X SUGERENCIAS

Luego de haber culminado con la presente investigación, y haber descubierto lo profundo e interesante que es el tema, nos parece que sería bueno seguir investigando, para ahondar en aspectos y detalles que no hemos podido tocar. Nos parece interesante que otros profesores experimenten y pongan en práctica estos materiales y comprueben, por ellos mismos, los grandes beneficios en la enseñanza aprendizaje. No obstante, por supuesto que se debe seguir explorando el tema desde diversas perspectivas. En este sentido, consideramos importante desarrollar la fluidez oral experimentando, también, con otras herramientas. Seguidamente presentamos algunas ideas para posibles estudios de investigación.

Sería interesante reproducir este estudio o realizar una investigación similar utilizando una muestra más grande, para que los resultados de la encuesta puedan arrojar conclusiones más generalizables. Claro esta haciendo las modificaciones que se consideren necesarias, de acuerdo al contexto educativo y al grupo meta, entre otros. Esta propuesta permitiría conseguir una información más precisa sobre las variables participantes y sus efectos, así como perfeccionar los resultados aquí presentados.

Desde el punto de vista de la investigación general, *la replicación de estudios* ya existentes se considera una manera importante de avanzar un poco más, pues forma parte del proceso de perfeccionamiento de la validez de las hipótesis, tal como se indica en la asignatura Observación e Investigación en el Aula (D. Madrid, N. Hockly y S. Pueyo, 2007:88). Ahora bien, si se decide replicar un estudio es importante tener en cuenta que esté bien diseñado. Además, normalmente es más apropiado hablar, más que de réplicas exactas, de la *continuación de estudios*.

En el caso de que se quisiera realizar una investigación similar o continuarla sería interesante hacerla preferiblemente con un colaborador. Sobre todo para tener una mirada imparcial y distanciada que describa y analice las actividades de la clase, tal como lo sugiere Van Lier, L. (2001).

Sería ideal hacer un estudio similar utilizando una cámara de vídeo o, por lo menos, una grabadora. Estos medios, quizá, permitan hacer un análisis más exhaustivo de

ciertos datos recogidos y, por tanto, proyectar resultados más precisos. O por el contrario, reforzar la “*paradoja del observador*”, tal como lo sostiene Labov (1966). Es decir, destacar una de las limitaciones o inconvenientes de este método de análisis (ver Observación Participante).

Igualmente, nos parece que se podría hacer una investigación similar utilizando los cuatro materiales pero con estudiantes de otra lengua extranjera (por ej. inglés, francés, etc.), para comprobar los resultados aquí obtenidos. Teniendo presente y subsanando las posibles omisiones y las limitaciones presentadas. Ello como una manera de continuación y profundización del estudio.

Asimismo, convendría efectuar un estudio similar con un grupo experimental y otro de control, sobre el efecto de la utilización de estos materiales en el desarrollo de la fluidez de expresión oral, y posteriormente hacer un análisis comparativo de los resultados obtenidos. Para formar los grupos de control y experimental, recomendaríamos que todos fueran del mismo nivel y que estuvieran muy motivados para aprender la LE. En lo posible de edades similares y en inmersión. Con alguna de estas características y mucha voluntad de participar en el estudio se podría obtener resultados valiosos.

De igual modo sería muy productivo para la enseñanza-aprendizaje de LE o L2 poner a prueba otros materiales que fomenten el desarrollo de la fluidez de expresión oral. Algunos autores sostienen que la fluidez no se puede enseñar mientras que otros afirman lo contrario. Frente a ello, nuestra labor es continuar experimentando e investigando, para finalmente sacar conclusiones. Por cierto, nosotros pensamos que sí se puede mejorar, y también **enseñar fluidez** desde niveles iniciales. Una buena idea sería investigar sobre lo segundo (enseñar fluidez). Pues no olvidemos que la investigación-acción también debe ser longitudinal (Van Lier, L. (2001: 88).

Por último, esperamos que los datos recogidos y las conclusiones expuestas sean útiles y de interés para otros profesores y, también, que les anime a continuar investigando sobre el tema, pues la fluidez de expresión oral debería ser una cuestión medular en la enseñanza/aprendizaje de LE o L2.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBOGRAFÍA

ALONSO, C. M.; GALLEGO D. J. Y HONEY, P. (1995): *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*, Bilbao, ICE Deusto-Mensajero.

ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. M. (1991): *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Nueva York: Cambridge University Press

ANGUERA, M. T. (1992): *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.

ARNAL, J.; DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

ARZAMENDI J. (2007): "Unidad 6: Otros cauces", *Asignatura: La Enseñanza del Léxico*, Universidad del País Vasco. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

_____. (2007): "Unidad 1: Aproximación al tema", *Asignatura: La Comunicación y la Adecuación Pragmalingüística*, Universidad del País Vasco. Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

BARALO, M. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", en *Carabela*, 47 pp. 5-36.

BROWN, G. Y YULE, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press, Cambridge.

BRUMFIT, C. J. (1984): *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.

CALSAMIGLIA, H. Y TUSÓN, A. (1999): "El discurso oral", en *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel. Capítulo 2

CASSANY, D.; LUNA, M. Y SANZ, G. (2002) [1994]: *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.

COHEN, L. et al. (2000): *Research Methods in Education*. 5th Ed. London, Routledge Falmer.

COHEN, L. Y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.

CUCCHIARINI, C. et al. (2002): "Quantitative assessment of second language learner's fluency: Comparisons between read and spontaneous speech", en *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 111, No. 6, pp. 2862-2873.

DALTON, P. Y HARDCASTLE W. (1990) [1977]: *Disorders of Fluency*, London, Whurr Publishers Limited. (Second edition).

DUNCAN, S. (1972): 'Some signals and rules for taking speaking turns in conversations', *Journal of Personality and Social Psychology*, 23:283-92.

ELLIS, R. (1984): "Sources of variability in interlanguage". International seminar in Honour of Pit Corder, Edinburgh.

FERNÁNDEZ, S. (1996): *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

_____ . (1997): *Interlengua y Análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

FILLMORE, C. J.; KEMPLER, D. & WANG, W. S. Y. (1979): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York, Academic Press.

GARDNER, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Rowley, Mass.: Newbury House.

GIOVANNINI, A. et al. (1996): *Profesor en acción, tomo.1*. Madrid: Edelsa.

_____ . (2000): "La interacción oral", en *El profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa.

GREZES, F. (2007) : « Imaginer des activités a partir de comptines, de chansons, de musique et d'albums ». Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) en partenariat avec les Universités de Clermont-Ferrand. Vichy – France.

INSTITUTO CERVANTES (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Hispalisa: Alcalá de Henares.

LENNON, P. (1990): "Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach", en *Language Learning* 40:3, pp. 387-417.

LYNCH, T. (1996): *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

MACDONOUGH, J. & SHAW, C. (1993): *Materials and Methods in ELT*. Capítulo 11. Oxford: Blackwell.

MADRID, D., HOCKLY N. Y PUEYO S. (2007): "Unidad 3: La observación en el aula", "Unidad 6: Técnicas de recogida de datos", *Asignatura: Observación e Investigación en el Aula*, Universidad de Granada y Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

_____ . (2007): "Unidad 2: Las estrategias de aprendizaje", *Asignatura: Estrategias de Aprendizaje*, Universidad de Granada y Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

MARTÍN, I. y PUEYO, S. (2007): "Unidad 3: Tendencias recientes en los materiales", *Asignatura: Creación, Adaptación y Evaluación de Materiales y Recursos*, Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

MATEO, J. et al. (2001): *Métodos de investigación en educación*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, expresión e interacción oral*, Madrid, Arco Libros.

NUNAN, D. (1989) [1996]: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, (traducción al castellano de M^a. González Davies), Cambridge, Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M. Y CHAMOT. A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House: New York.

OXFORD, R. Y CROOKALL, D. (1989): "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues". *Modern Language Journal* 73:4, pp. 404-19.

PALACIOS I., GASSÓ E., HOCKLY N. y PUEYO S. (2007): "Unidad1: La variable cognitiva en el aprendizaje de lenguas", *Asignatura: Factores Individuales del Aprendizaje*, Universidad de Santiago de Compostela y Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

PLANAS, R. Y J. A. RUESCAS (1984): *Japonés hablado, Introducción a la lengua y cultura de Japón*. Madrid, Omnivox.

POYATOS, F. (1994a): *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Itsmo.

PRADAS MACÍAS, E. M. (2004): *La fluidez y sus pausas: Enfoque desde la interpretación de conferencias*. Granada, Comares.

PUEYO, S. (2007): "Unidad 4: La enseñanza de la interacción oral, Unidad 5: La enseñanza de la expresión escrita", *Asignatura: Desarrollo de las Destrezas en el Aula*, Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

ROBBINS, D. (1991): *The work of Pierre Bourdieu: Recognising society*. Buckingham. Open Univ. Press.

SÁNCHEZ LOBATO, J Y SANTOS GARGALLO, I. (Dir) 2004: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.

SCHMIDT, R. (1992): "Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency", en *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)* 14, pp. 357-385.

UR. P. (1996): *A course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

VAN LIER, L. (1988): *The classroom and the language learner: ethnography and second-language classroom research*. Londres: Longman.

_____. (2001): "La investigación - acción" en *textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 27, pp. 81- 88.

VÁZQUEZ, G. (2000): "La destreza oral". *Programas de Autoformación de Perfeccionamiento del Profesor*. Madrid: Edelsa.

VIGARA TAUSTE, A. M^a (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos.

WOODS, P. (1987) (trad.): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

WEBOGRAFÍA

ALAMO C. D.; M^a L. MIR, T. OLIVARES, J. BARROSO Y A. NIETO (1999): "Efecto de la edad, nivel educativo y estado cognitivo general sobre la fluidez verbal en hispanoparlantes", First International Congress on Neuropsychology. Union 1999. [Consulta 13-04-2008]. Disponible en:

<http://www.uninet.edu/union99/congress/libs/val/v01.html>

ANO K. (2005): "Japanese English: Fluency and Accuracy in the Spoken English of High School Learners", Waseda University. [Consulta 12-03-2008]. Disponible en:

http://www.waseda.jp/ocw/AsianStudies/9A-77WorldEnglishSpring2005/LectureNotes/13_Japan_/Japanese_English_High_School_Ano.pdf

BARRULL, E. (1992): "Análisis del comportamiento verbal articulatorio en conversaciones grupales espontáneas", en *Biopsychology*. Org. [Consulta 12-03-2008]. Disponible en :

http://www.biopsychology.org/tesis_esteve/index.html

Diccionario de términos clave de ELE: [Consulta abril y mayo-2008]. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

ERNEST C.; K. MCGRATH Y M. RIVERS (2005): "Fluency dreams can come true", en *A periodic newsletter for TESOL members*, March 2005: Volume 25, Issue 1. [Consulta 25-03-2008]. Disponible en:

http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?TrackID=&SID=1&DID=3019&CID=724&VID=2&RTID=0&CIDQS=&Taxonomy=False&specialSearch=False

http://74.125.47.132/search?q=cache:YPMXo56uAWcJ:hrd.apecwiki.org/images/8/8e/CAL_APEC_Online_Consumer_Checklist_for_English_Language_Programs_August_5_08.doc+http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp%3FTrackID%3D%26SID%3D1%26DID%3D3019%26CID%3D724%26VID%3D2%26RTID%3D0%26CIDQS%3D%26Taxonomy%3DFalse%26specialSearch%3DFalse&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=pe

ESCUADERO MARTÍN M^a JESÚS (2006): *El diario, un recurso didáctico para la mejora de la fluidez oral en principiantes japoneses de ELE*. Memoria del Máster en Español como Lengua Extranjera (MEELE). Dirigida por Arancha Ruiz Martín. Departamento de Lenguas Aplicadas. Universidad Antonio de Nebrija. [Consulta 12-03-2008] Disponible en: www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/MariaJesusEscudero/Apendices0.pdf - www.mepsyd.es »

www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/MJEscudero.shtml - 16k - En caché - Páginas similares

ESPONDA, JORGE (2006): Cine Encuentro. Película La Boca del Lobo. [Consulta 08-04-2008]. Disponible en:

<http://www.cinencuentro.com/2006/04/18/la-boca-del-lobo-1988/>

FREED, B. F.; N. SEGALOWITZ, Y D. P. DEWEY, (2004): "Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs", en *Studies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, 26, 275-301. [Consulta 09-04-2008]. Disponible en :

<http://www-psychology.concordia.ca/fac/segalowitz/pdfs/2004-Freed-et-al-SSLA.pdf>

GRANADOS GARCÍA TENORIO, M^a J. (2002): *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad: relaciones con la personalidad*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Madrid 2002. Director de la tesis: Dr. María Visitación García Jiménez [Consulta 17-04-2008]. Disponible en:

<http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t25704.pdf#search=%2212.%20Granados%20Garc%C3%ADa%20Tenorio%20Definici%C3%B3n%20emp%C3%ADrica%20de%20los%20factores%20de%20fluidez%20ideativa%2C%20originalidad%20y%20creatividad%3A%20relaciones%20con%20la%20personalidad%22>>
<http://www.google.com.pe/search?hl=es&q=%E2%80%9CDefinici%C3%B3n+emp%C3%ADrica+de+los+factores+de+fluidez+ideativa%2C+originalidad+y+creatividad%3A+relaciones+con+la+personalidad%E2%80%9D&btnG=Buscar&meta=>

GREZES FRANCOIS (2007) : *Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM)* - France [Consulta 08- 07- 2008]. Disponible en:

<http://www.cavilam.com>
<http://www.leplaisirdapprendre.com>

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002): Madrid. Consejo de Europa; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes para la traducción en español, [Consulta abril, mayo, junio 2008]. Disponible en:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

TENA GARCÍA, MARÍA (2003): Directora del Centro de Investigación y Documentación Educativa, órgano promotor de “*La prensa escrita, recurso didáctico*”. [Consulta abril-2008]. Disponible en:

<http://www.abc.es/.../comunicación/laprensa-escrita-recursodidático>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO UNAM | FESC | Principal FES-Cuautitlán PAPIME: *Mejoramiento de la enseñanza en la fes-c mediante la implementación de un programa de apoyo teórico metodológico para el diseño y desarrollo de material didáctico, cursos en línea, y uso óptimo de Internet*. Dirección General: ME. Leonides Sánchez, [Consulta: junio 2008], Disponible en:
http://fesc.unam.mx/leonides/ingles/guia_e.html

VALDEZ MORGAN, JORGE (2006): Cine Encuentro. Película La Boca del Lobo. [Consulta 08-04-2008]. Disponible en:

<http://www.cinencuentro.com/2006/04/18/la-boca-del-lobo-1988/>

WEISS FRANÇOIS (2002): *Jouer – communiquer – apprendre*, Paris : Hachette Livre ISBN 2-01-1552-05-2. [Consulta julio 2008], Disponible en:

<http://www.fle.hachette-livre.fr>

WOOD, D. (2001): “In Search of Fluency: What Is It and How Can We Teach It?” en *Canadian Modern Language Review. Volume 57, Nº 4*, [Consulta 08-05-2008]. Disponible en :

<http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?ip=product/cmlr/574/574-Wood.html>.

ANEXOS

Apéndice 1: El CUESTIONARIO

CUESTIONARIO

DATOS PERSONALES

Nombre:
Apellido:
Fecha:

MATERIALES Y ACTIVIDADES QUE INCREMENTAN LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL

1. ¿Qué entiendes por fluidez de expresión oral?

.....
.....
.....

2. ¿Crees que: las canciones, los periódicos, las películas y los juegos pueden ayudar a desarrollar la fluidez de expresión oral?

- a. Sí mucho b. Bastante c. Algo d. Poco e. Nada

3. Indica las ventajas y/o desventajas de cada herramienta desde el punto de vista de su utilidad para mejorar la fluidez oral.

a. Canciones:

Ventajas.....
.....
Desventajas.....
.....

b. Periódicos:

Ventajas.....
.....
Desventajas.....
.....

c. Películas:

Ventajas.....
.....
Desventajas.....
.....

d. Juegos:

Ventajas.....
.....
Desventajas.....
.....

4. ¿Qué material prefieres para practicar la expresión oral?

- a. Canciones b. Escenas de películas c. Artículos de periódico d. Juegos
e. Otros:.....

5. ¿En qué te ayudó la película (las escenas)?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

6. ¿En qué te ayudó la lectura del periódico?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

7. ¿Cómo te ayudó la canción?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

8. ¿Cómo te ayudó el juego?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

9 ¿Crees que ahora, después de estas actividades, tienes más fluidez que antes?

- a. Mucho mejor b. Algo mejor c. Más o menos igual d. Algo peor e. Mucho peor

10. Con cuál de estas herramientas y/o actividades has sentido que desarrollas más la fluidez oral y por qué.

- a. Canción b. Escenas de la película c. Lectura del periódico d. Juego

Porque.....

11. ¿Te gustaría seguir utilizando alguno de estos materiales en el futuro? ¿Cuál?

.....

12. Cómo defines tu participación en las conversaciones después de las actividades.

a. Obligada, forzada b. Voluntaria, espontánea c. Ambas

13. GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE TUS PARTICIPACIONES EN CADA ACTIVIDAD

VALORES	6	5	4	3	2	1
PARA	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nada

HE MEJORADO:	CANCIÓN	PELÍCULA	PERIÓDICO	JUEGO
Vocabulario nuevo				
Hablar con más rapidez				
Hablar con más seguridad				
Hablar con más facilidad				
Hablar con mayor naturalidad/espontaneidad				
Hablar con mayor corrección				
Mejor pronunciación/entonación				
Mayor interés por el español				
Comprender y reaccionar rápidamente				
Hablar de temas diversos con mayor facilidad				
Saber desenvolverse bien cuando se llega a una situación difícil				

MUCHAS GRACIA

Apéndice 2: LA GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR

GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR PARA LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL EN LAS CUATRO ACTIVIDADES

VALORES	Excelente	Bueno	Regular	Malo	Pésimo
PARA	5	4	3	2	1

	CANCIÓN	PELÍCULA	PERIÓDICO	JUEGO
Pronunciación				
Entonación				
Participación*1				
Ritmo de producción				
Pausas				
Titubeos				
Solapamiento*2				
Continuidad en el discurso				
Procesan la información rápidamente y reaccionan				
Rapidez de la manifestación*3				
Corrección gramatical*4				
Capacidad de seguir adelante y desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida				
Comunicación espontánea y eficaz				
Uso de la LM*5				
Uso de otros idiomas				
Gestos y expresiones faciales (CNV)*6				
Entusiasmo				
Ambiente de clase				

DESARROLLO DE LA FLUIDEZ ORAL EN ELE

Mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos.

- *1 Participación (número de tomas de palabra)
- *2 Solapamiento (dos o más personas hablan a la vez)
- *3 Rapidez de la manifestación (velocidad)
- *4 Corrección gramatical (especialmente coherencia y corrección)
- *5 Uso de la LM (lengua meta)
- *6 Comunicación no verbal (CNV): Gestos y expresiones faciales

Apéndice 3: LETRAS DE LA CANCIÓN “SI TÚ NO VUELVES”

SI TÚ NO VUELVES

Cantante: MIGUEL BOSÉ.

Si tú no vuelves
se secarán todos los mares
y esperaré sin ti
tapiado al fondo de un recuerdo

Si tú no vuelves
mi voluntad se hará pequeña...
Me quedaré aquí
junto a mi perro espiando horizontes

Si tú no vuelves
no quedarán más que desiertos
y escucharé por si
algún latido le queda ha esta tierra

Que era tan serena
cuando me querías
había un perfume fresco que yo respiraba
era tan bonita, era así de grande
no tenía fin...

Y cada noche vendrá un estrella
a hacerme compañía
que te cuente cómo estoy
y sepas lo que hay
Dime amor, amor, amor
estoy aquí ¿no ves?
Si no vuelves no habrá vida
no sé lo que haré

Si tú no vuelves
no habrá esperanza ni habrá nada

DESARROLLO DE LA FLUIDEZ ORAL EN ELE

Mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos.

Caminaré sin ti
con mi tristeza bebiendo lluvia

Apéndice 4: ARTÍCULO DEL PERIÓDICO: “JUNÍN: CORTINA DE HUMO FRENA EL CRECIMIENTO”

JUNÍN: Cortina de

● Región demanda acción inmediata del Ministerio de Ambiente ante eterno y mortal problema de la contaminación en La Oroya por la minería.

Omar Olivares Yzarra
Redacción

Entre la sierra y la selva peruana, a sólo ocho horas de Lima, se ubica la región Junín, escenario de una de las últimas batallas que se produjeron por la independencia del país, y también frente de batalla contra el terrorismo que azotó al Perú hasta la década pasada. Actualmente enfrenta otro problema, igual de mortal, aunque silencioso: la peligrosa contaminación que día a día destruye a La Oroya y a toda su población.

Lastimosamente una de las imágenes que viene primero a la mente de los peruanos al hablar de esta zona es la situación de los llamados “Niños del plomo”, peruanos que nacen ya contaminados en La Oroya y alrededores. Problemática eterna. Pero, de otro lado, otro de los aspectos peculiares que llaman la atención a quien visita otras ciudades de Junín es la existencia de ranas gigantes, batracios que viven en las lagunas de la ciudad. Sin embargo, en los últimos años la población de estos anfibios se ha visto disminuida drásticamente, hasta el punto de que algunos ecologistas alertan sobre el peligro de su extinción. La causa simplemente es la contaminación por relaves mineros.

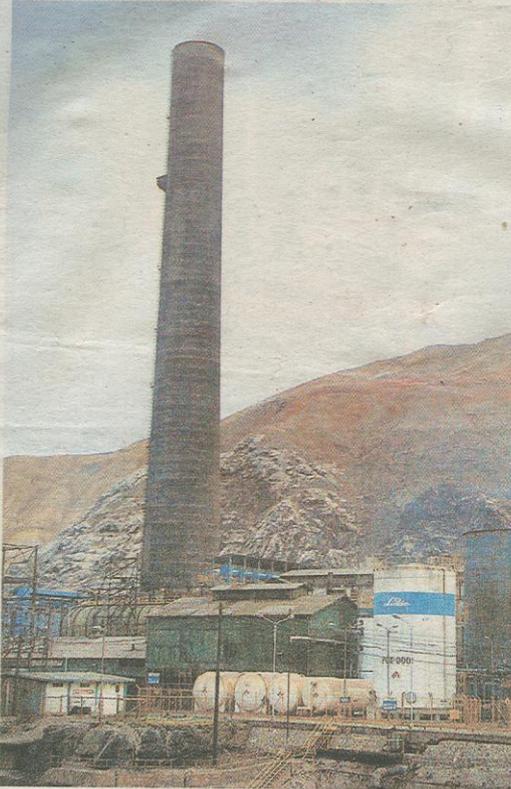
Esta lamentable consecuencia de la actividad minera día a día aumenta las condiciones desfavorables para la vida, pues el grado de contaminación en las reservas hídricas presenta niveles elevados de minerales pesados, como el plomo.

Por ejemplo, el lago que lleva el nombre de la región, y que se encuentra dentro de la Reserva Nacional de Junín, registra altos índices de metales como hierro, arsénico, cadmio, mercurio, zinc, plomo, manganeso y cobre, provenientes del Complejo Metalúrgico de La Oroya, los cuales ocasionan la muerte de la mayoría de la flora y fauna que ahí habitan.

Lo peor de lo que sucede en la región Junín a consecuencia de la contaminación, ya sea por las minerías o la fundición de La Oroya –considerada como la más grande del país– es que sus efectos son irreversibles, pues ya cerca de 80 hectáreas ubicadas alrededor del referido lago están inutilizadas de forma permanente. Algunos estudios señalan que para que estos problemas se reduzcan tendría que pasar 500 años sin que las mineras de la zona derramaran sus relaves en la laguna.

Más enemigos

Otro de los problemas que debe enfrentar la población de la región Junín, como la mayoría que habita en la zona de



Refinería de La Oroya día a día acaba con la vida de pobladores.



La bella Plaza de Armas es escenario

PRESIDENTE. VLADIMIR HUAROC

“Junín no

LA PRIMERA conversó con Vladimiro Huaroc, presidente de la región Junín, y expuso que uno de los principales problemas en la zona es la falta de recursos para lograr una transformación productiva. Es que, poco a poco, apuestan a no depender de la actividad minera, tan lesiva, y avanzar adelante a la agroindustria.

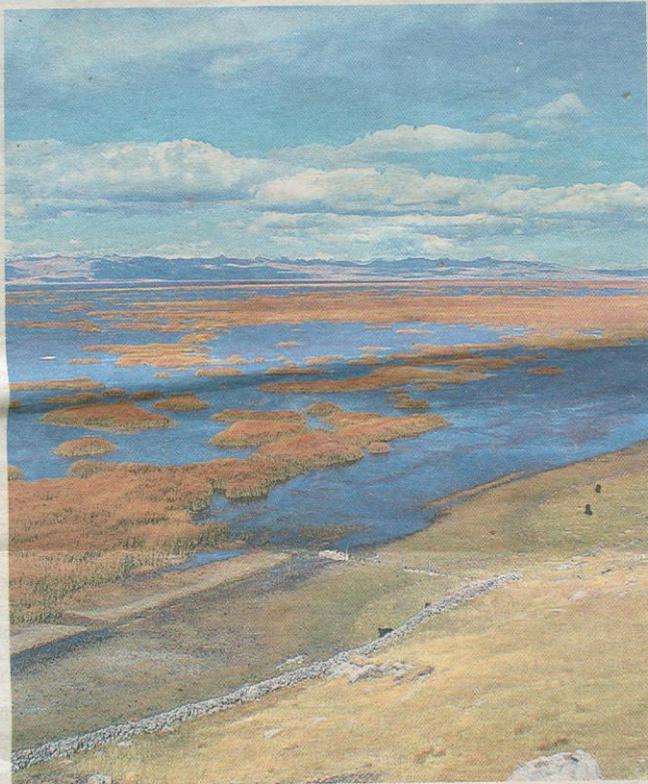
–Presidente Huaroc, ¿cuál considera usted que es el principal problema de la región Junín?

–En Junín tenemos una enorme capacidad productiva, gracias a la diversidad geográfica, pero lamentablemente n

na el crecimiento

FOTOS: LA PRIMERA

OMAR OLIVARES



Laguna de Junín. Paraje actualmente luce desolada por causa de relaves mineros.

PROBLEMÁTICA

- Con una población de 1'232,611 habitantes, según el censo de 2007, Junín se ubica entre las ciudades con mayor crecimiento demográfico del país.
- La región Junín se divide políticamente en 9 provincias: Chanchamayo, Chupaca, Concepción, Huancayo, Jauja, Junín, Satipo, Tarma y Yauli.

selva y montaña, es la producción ilegal de hoja de coca. Zonas como Satipo, Chanchamayo, son centros de producción y abastecimiento para las organizaciones dedicadas a la producción de clorhidrato de cocaína. Entonces la ausencia de una agricultura desarrollada obliga a los pobladores a dejar la siembra tradicional y optan por cultivar coca, pues no deja los mismos dividendos.

El gobierno central implementa planes de erradicación, pero en la mayoría de zonas donde se han desarrollado lo único que han conseguido es hacer que aquellos que se dedican a esta ilegal pero milenaria siembra, dejen el lugar donde son detectados por programas como Devida y simplemente se mudan adentrándose en la espesura de la selva.

ad productiva”

o que nos
bo. Actual-
ín, 100 mi-
e. Además
matividad,
mero para
s están des-
estructura.
ontamina-

Desafortu-
ta que tiene
e asentó en
e saber que

los niños de esa ciudad nacen ya con elevados índices de plomo en la sangre. Poco a poco estamos trabajando para combatir la contaminación, pero hay que decir que también existe un flamante Ministerio del Medio Ambiente. Actualmente además estamos por implementar un plan para detener el cambio climático, que pasa por la educación de la población y la edificación de obras para aprovechar el agua de las lluvias. Y es que el Senamhi ha advertido que en dos años la temperatura en Junín se va a elevar en dos grados, lo que traerá grandes sequías.



LA PRIMERA

Huarcoc estima que desarrollo es viable.

Cifras adversas

El crecimiento no le llega a todos. Contrario a lo que suelen decir los representantes del actual gobierno central, las cifras de pobreza y analfabetismo en Junín se han mantenido a lo largo de los últimos años. Y es que la incidencia de que más del 50% de la población tenga que vivir con un promedio de diez soles diarios los pone en un marco de carencias elementales, pues no pueden acceder a los servicios básicos como agua y salud, y en muchos casos no pueden enviar a sus hijos al colegio.

Apéndice 5: “JUEGO DE CREACIÓN: EL CUADRADO DE 9” O ““JUEGO DE CREACIÓN: EL CUENTO DE LOS 9 CUADRADOS”

1. Cartel: “a 10 Km...”	2. Un animal	3. Una casa
4. Un libro	5. Un juguete u otro objeto	6. Unas escaleras
7. Un paisaje	8. Una maleta o algo que prefieran	9. Un árbol

Apéndice 6: FOTOS DE LA CIUDAD DE HUANCAYO



DESARROLLO DE LA FLUIDEZ ORAL EN ELE
Mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos.

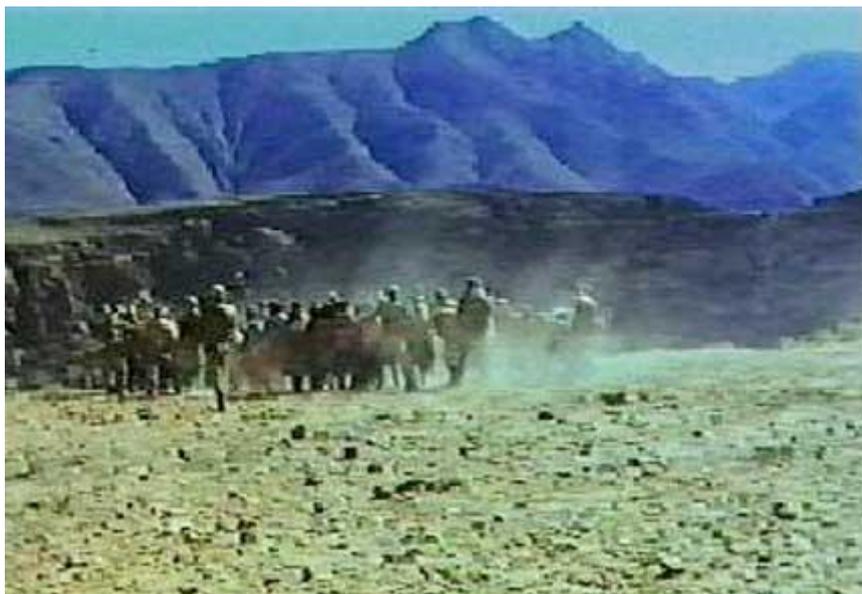


Apéndice 7: FOTOS DE LA PELÍCULA LA BOCA DEL LOBO

LA BOCA DEL LOBO (1988)



LA ESCENA FINAL EN EL QUE SE ENFRENTAN BOCA A BOCA, PISTOLA A PISTOLA LUNA Y ROCA ES MEMORABLE, UNA DE LAS MEJORES DEL CINE PERUANO



ESCENARIO DE LA MATANZA DE LOS CAMPESINOS



VITÍN LUNA



TENIENTE ROCA Y VITÍN LUNA



PLAZA PRINCIPAL DEL PUEBLO. EN EL DEPARTAMENTO DE AYACUCHO UNA DE LAS ZONAS MÁS CASTIGADAS POR EL TERRORISMO

Apéndice 8: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ESCENAS DE LA PELÍCULA

Luego los militares llevan el muerto en un burro y a los campesinos a través de los cerros hacia un lugar descampado y lejano. Durante el traslado los campesinos se quejan sin saber por qué y a dónde los llevan.

UN CAMPESINO: (Dice en quechua): **¿A dónde nos están llevando?**

UN SOLDADO: (Grita): **¡Ya cállense ¡ cállense carajo!**

TENIENTE ROCA: (Llama a los soldados). **¡Gallardo, Luna, Escalante, Chino, Bacigalupo, vengan!** (Luego les da indicaciones).

UN SOLDADO: **Ya vamos.** (Agrupan a los campesinos, los cuales protestan en quechua).

TENIENTE ROCA: (Llama a uno de los soldados): **¡Rápido Luna!**

CAMPESINOS: **¡Nos van a matar!, ¡nos van a matar! ¡Qué hemos hecho!, ¡qué hemos hecho!**

TENIENTE ROCA: **¡Apunten! ¡Fuego!**

UN CAMPESINO: **¡De qué nos están castigando!**

TENIENTE ROCA: **¡Fuego, carajo!** (Luego todos disparan).

TENIENTE ROCA: **¡Alto al fuego!**

(Todos están muertos, sólo un campesino herido se arrastra).

TENIENTE ROCA: **¡Luna, ven aquí!, ¡Ven aquí, te he dicho!**

TENIENTE ROCA: **No has disparado un solo tiro, Luna.**

TENIENTE ROCA: (Le ordena): **¡Remátalo!**

CAMPESINO HERIDO: (Suplica, mirando al soldado Luna): **¡Ayuda!, no me mate, ¡ayúdeme!**

TENIENTE ROCA: **¡Qué pasa!, ¡no tienes huevos!, ¡remátalo! ¡Dispara! ¡Dispara, te digo! ¡Dispara si eres hombre!**

SOLDADO LUNA: (Grita): **¡No quiero!, ¡no voy a disparar! ¡No quiero!**

TENIENTE ROCA: (Le golpea con su pistola, y Luna cae al suelo). **¡Cobarde!**

(Rápidamente, el teniente dispara y mata al campesino. Seguidamente inspecciona si todos están muertos. Ordena que tiren los cadáveres a un hueco y, luego, los dinamitan para que desaparezcan, y no quede ningún rastro ni prueba).

Apéndice 9: CANCIÓN CON HUECOS

CANCIÓN: *SI TÚ NO VUELVES*

Cantante: MIGUEL BOSÉ.

Si tú no vuelves
se secarán todos los mares
y sin ti
tapiado al fondo de un recuerdo

Si tú no vuelves
mi voluntad se pequeña...
Me aquí
junto a mi perro espiando horizontes

Si tú no vuelves
no quedarán más que desiertos
y por si
algún latido le queda ha esta tierra

Que era tan serena
cuando me querías
había un perfume que yo respiraba
era tan, era así de grande
no tenía fin...

Y cada noche un estrella
a hacerme compañía
que te cuente cómo estoy
y sepas lo que hay
Dime amor,, amor
estoy aquí ¿no ves?
Si no vuelves no habrá vida
no sé lo que

Si tú no vuelves
no habrá esperanza ni nada

DESARROLLO DE LA FLUIDEZ ORAL EN ELE

Mediante los periódicos, las canciones, las películas y los juegos.

..... sin ti

con mi tristeza bebiendo lluvia

Apéndice 10: REEMPLAZAR LAS FRASES SUBRAYADAS POR OTRAS PALABRAS

CANCIÓN: SI TÚ NO VUELVES (para tarea)

Si tú no vuelves
se secarán todos los mares
y esperaré sin ti
tapiado al fondo de un recuerdo

Si tú no vuelves
mi voluntad se hará pequeña...
Me quedaré aquí
junto a mi perro espiando horizontes

Si tú no vuelves
no quedarán más que desiertos
y escucharé por si
algún latido le queda a esta tierra

Que era tan serena
cuando me querías
había un perfume fresco que yo respiraba
era tan bonita, era así de grande
no tenía fin...

Y cada noche vendrá una estrella
a hacerme compañía
que te cuente cómo estoy
y sepas lo que hay
Dime amor, amor, amor
estoy aquí ¿no ves?
Si no vuelves no habrá vida
no sé lo que haré

Si tú no vuelves
no habrá esperanza ni habrá nada

Caminaré sin ti
con mi tristeza bebiendo lluvia

MIGUEL BOSÉ.

Apéndice11: RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES AL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO – RYO

DATOS PERSONALES

Nombre: Ryo
Apellido:
Fecha: 15/ 08/08

MATERIALES Y ACTIVIDADES QUE INCREMENTAN LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL

1. ¿Qué entiendes por fluidez de expresión oral?

Hablar con facilidad. Fluidez de expresión oral es importante. Pero no es la necesidad hablar con fluidez, pero comunica o tratar comunicar es mas importante.

2. ¿Crees que: las canciones, los periódicos, las películas y los juegos pueden ayudar a desarrollar la fluidez de expresión oral?

a. Sí mucho b. Bastante c. Algo d. Poco e. Nada

3. Indica las ventajas y/o desventajas de cada herramienta desde el punto de vista de su utilidad para mejorar la fluidez oral.

a. Canciones:

Ventajas: Puedo practicar pronunciacion, son divertidos.

Desventajas Algunas veces palabras de cancion son mucho rapidas. Cantante habla rapido.

b. Periódicos:

Ventajas: Puedo leer y aprendo gramática, mucha palabra y aprendo a escribir.

Desventajas: No son divertidos. Es dificil pronunciar algunas palabra.

c. Películas:

Ventajas: Son divertidos. Imagenes ayuda a comprender palabras. Puedo ver los subtítulos.

Desventajas: Personas hablan rapido, dialogo rapido.

d. Juegos:

Ventajas: Son divertidos y todos estudiantes participan.

Desventajas: Necesito otras personas.

4. ¿Qué material prefieres para practicar la expresión oral?

- a. Canciones b. Escenas de películas c. Artículos de periódico d. Juegos
e. Otros:.....

5. ¿En qué te ayudó la película (las escenas)?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

6. ¿En qué te ayudó la lectura del periódico?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

7. ¿Cómo te ayudó la canción?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros: Pronunciacion.

8. ¿Cómo te ayudó el juego?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros: Muchas palabras nuevas.

9 ¿Crees que ahora, después de estas actividades, tienes más fluidez que antes?

- a. Mucho mejor b. Algo mejor c. Más o menos igual d. Algo peor e. Mucho peor

10. Con cuál de estas herramientas y/o actividades has sentido que desarrollas más la fluidez oral y por qué.

- a. Canción b. Escenas de la película c. Lectura del periódico d. Juego
Porque: Divertidos y todos estudiantes participan.

11. ¿Te gustaría seguir utilizando alguno de estos materiales en el futuro? ¿Cuál?

Si, película/ canciones/ juegos. Cuando regreso a Japon, voy a ver las peliculas en español y escucho musica.

12. Cómo defines tu participación en las conversaciones después de las actividades.

- a. Obligada, forzada b. Voluntaria, espontánea c. Ambas

13. GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE TUS PARTICIPACIONES EN CADA ACTIVIDAD

VALORES	6	5	4	3	2	1
PARA	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nada

HE MEJORADO:	CANCIÓN	PELÍCULA	PERIÓDICO	JUEGO
Vocabulario nuevo	R	B	M	M
Hablar con más rapidez	R	R	R	B
Hablar con más seguridad	B	R	R	M
Hablar con más facilidad	R	R	R	B
Hablar con mayor naturalidad/espontaneidad	M	B	R	M
Hablar con mayor corrección	R	P	P	R
Mejor pronunciación/entonación	R	R	P	P
Mayor interés por el español	M	M	R	M
Comprender y reaccionar rápidamente	R	B	R	B
Hablar de temas diversos con mayor facilidad	R	B	B	R
Saber desenvolverse bien cuando se llega a una situación difícil	B	B	B	M

¡Muchas Gracias!

CUESTIONARIO – XIMENA

DATOS PERSONALES

Nombre: Ximena

Apellido: 15/08/08

Fecha:

MATERIALES Y ACTIVIDADES QUE INCREMENTAN LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL

1. ¿Qué entiendes por fluidez de expresión oral?

En mi opinion fluidez de expresión es la habilidad de hablar en una manera que otras personas pueden entenderme y la habilidad de entender otras.

2. ¿Crees que: las canciones, los periódicos, las películas y los juegos pueden ayudar a desarrollar la fluidez de expresión oral?

a. Sí mucho b. Bastante c. Algo d. Poco e. Nada

3. Indica las ventajas y/o desventajas de cada herramienta desde el punto de vista de su utilidad para mejorar la fluidez oral.

a. Canciones:

Ventajas: La ventaja de canciones es hay mucha repeticion de frases, ayuda el vocabulario. Las imagenes ayuda recordar las palabras.

Desventajas: unas desventajas, son usualmente canciones son muy rapido y usan muchas expresiones de la calle.

b. Periódicos:

Ventajas: La ventaja de lectura de periódicos es permite mucho tiempo para entenderla.

Desventajas: No es oral.

c. Películas:

Ventajas: La ventaja de películas es la posibilidad del uso de contexto para entender.

Desventajas: Es que la conversación es rapida.

d. Juegos:

Ventajas: La ventaja de juegos es mucha repeticion

Desventajas: Es una situacion artificial, a veces es aburrido.

4. ¿Qué material prefieres para practicar la expresión oral?

- a. Canciones **b.** Escenas de películas **c.** Artículos de periódico d. Juegos
e. Otros:.....

5. ¿En qué te ayudó la película (las escenas)?

- a.** A hablar **b.** A escribir c. A leer **d.** A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno **h.** Otros: A entender y vocabulario.

6. ¿En qué te ayudó la lectura del periódico?

- a.** A hablar b. A escribir **c.** A leer d. A escuchar **e.** En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

7. ¿Cómo te ayudó la canción?

- a.** A hablar **b.** A escribir **c.** A leer **d.** A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno **h.** Otros: Aprendo palabras.

8. ¿Cómo te ayudó el juego?

- a.** A hablar **b.** A escribir c. A leer **d.** A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno **h.** Otros: Mas vocabulario.

9 ¿Crees que ahora, después de estas actividades, tienes más fluidez que antes?

- a.** Mucho mejor b. Algo mejor c. Más o menos igual d. Algo peor e. Mucho peor

10. Con cuál de estas herramientas y/o actividades has sentido que desarrollas más la fluidez oral y por qué.

- a. Canción **b.** Escenas de la película c. Lectura del periódico **d.** Juego
Porque: La película tiene el tema interesante y real. El juego es muy divertido.

11. ¿Te gustaría seguir utilizando alguno de estos materiales en el futuro? ¿Cuál?

Si con las películas y las canciones y los periódicos.

12. Cómo defines tu participación en las conversaciones después de las actividades.

- a. Obligada, forzada **b.** Voluntaria, espontánea c. Ambas

13. GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE TUS PARTICIPACIONES EN CADA ACTIVIDAD

VALORES	6	5	4	3	2	1
PARA	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nada

HE MEJORADO:	CANCIÓN	PELÍCULA	PERIÓDICO	JUEGO
Vocabulario nuevo	P	R	M	B
Hablar con más rapidez	B	R	R	B
Hablar con más seguridad	B	R	R	B
Hablar con más facilidad	B	R	R	B
Hablar con mayor naturalidad/espontaneidad	M	R	M	M
Hablar con mayor corrección	B	P	R	R
Mejor pronunciación/entonación	R	R	P	P
Mayor interés por el español	M	M	M	M
Comprender y reaccionar rápidamente	B	R	B	B
Hablar de temas diversos con mayor facilidad	R	B	M	P
Saber desenvolverse bien cuando se llega a una situación difícil	B	B	M	B

¡Muchas Gracias!

CUESTIONARIO – BETTY

DATOS PERSONALES

Nombre: Betty

Apellido:

Fecha: 15/08/08

MATERIALES Y ACTIVIDADES QUE INCREMENTAN LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL

1. ¿Qué entiendes por fluidez de expresión oral?

Yo creo que es la facilidad para expresar las ideas, hablando con otras personas. Es necesario conocer muchas palabras.

2. ¿Crees que: las canciones, los periódicos, las películas y los juegos pueden ayudar a desarrollar la fluidez de expresión oral?

a. Sí mucho b. Bastante c. Algo d. Poco e. Nada

3. Indica las ventajas y/o desventajas de cada herramienta desde el punto de vista de su utilidad para mejorar la fluidez oral.

a. Canciones:

Ventajas: Son divertidas, son variadas, se puede repetir. También se puede practicar la pronunciación.

Desventajas: Son rápidas a veces no se entiende las palabras. La música puede distraer.

b. Periódicos:

Ventajas: Puedo saber la gramática, la pronunciación y las expresiones.

Desventajas: La lengua es un poco técnica por eso es complicado.

c. Películas:

Ventajas: Uno puede practicar la pronunciación, y ver como los actores articulan las palabras. Las imágenes ayudan a comprender.

Desventajas: Yo creo que no hay, quizás a veces distraen de la lengua.

d. Juegos:

Ventajas: Uno puede hacer mucha interacción. Son fáciles de aprender.

Desventajas: Tienen interacción.

4. ¿Qué material prefieres para practicar la expresión oral?

- a. Canciones **b.** Escenas de películas **c.** Artículos de periódico **d.** Juegos
e. Otros:.....

5. ¿En qué te ayudó la película (las escenas)?

- a.** A hablar b. A escribir **c.** A leer **d.** A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros: Expresiones y a ser creativa.

6. ¿En qué te ayudó la lectura del periódico?

- a.** A hablar **b.** A escribir **c.** A leer **d.** A escuchar **e.** En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

7. ¿Cómo te ayudó la canción?

- a.** A hablar b. A escribir **c.** A leer **d.** A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno **h.** Otros: Entonación y uno aprende relajado.

8. ¿Cómo te ayudó el juego?

- a.** A hablar **b.** A escribir c. A leer **d.** A escuchar **e.** En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros:.....

9 ¿Crees que ahora, después de estas actividades, tienes más fluidez que antes?

- a. Mucho mejor **b.** Algo mejor c. Más o menos igual d. Algo peor e. Mucho peor

10. Con cuál de estas herramientas y/o actividades has sentido que desarrollas más la fluidez oral y por qué.

- a. Canción **b.** Escenas de la película **c.** Lectura del periódico d. Juego
Porque: Es audiovisual y he podido ver los movimientos y los gestos. El periódico porque he sabido muchas palabras, y es facil comprar y ha estado entretenido.

11. ¿Te gustaría seguir utilizando alguno de estos materiales en el futuro? ¿Cuál?

Si mucho con las peliculas y los periodicos.

12. Cómo defines tu participación en las conversaciones después de las actividades.

- a. Obligada, forzada **b.** Voluntaria, espontánea c. Ambas

13. GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE TUS PARTICIPACIONES EN CADA ACTIVIDAD

VALORES	6	5	4	3	2	1
PARA	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nada

HE MEJORADO:	CANCIÓN	PELÍCULA	PERIÓDICO	JUEGO
Vocabulario nuevo	P	R	M	B
Hablar con más rapidez	B	R	R	M
Hablar con más seguridad	B	R	R	M
Hablar con más facilidad	B	R	R	M
Hablar con mayor naturalidad/espontaneidad	M	B	M	B
Hablar con mayor corrección	R	P	R	B
Mejor pronunciación/entonación	B	R	P	R
Mayor interés por el español	M	M	M	M
Comprender y reaccionar rápidamente	B	R	R	B
Hablar de temas diversos con mayor facilidad	R	B	M	P
Saber desenvolverse bien cuando se llega a una situación difícil	M	M	M	B

¡Muchas Gracias!

CUESTIONARIO – ANA

DATOS PERSONALES

Nombre: Ana

Apellido:

Fecha: 15/08/08

MATERIALES Y ACTIVIDADES QUE INCREMENTAN LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL

1. ¿Qué entiendes por fluidez de expresión oral?

La fluidez de la expresión para mí es la capacidad de conversar con personas hispanohablantes sin pensar sobre palabras y su uso en frases, y también sin pensar en el uso de los verbos y tiempos. Para eso también es necesario tener un vocabulario muy grande y conocer frases hechas.

2. ¿Crees que: las canciones, los periódicos, las películas y los juegos pueden ayudar a desarrollar la fluidez de expresión oral?

a. Sí mucho b. Bastante c. Algo d. Poco e. Nada

3. Indica las ventajas y/o desventajas de cada herramienta desde el punto de vista de su utilidad para mejorar la fluidez oral.

a. Canciones:

Ventajas: Pueden ayudar en la automatización de frases o expresiones, porque se repiten normalmente en cada estrofa. Como son parte de la cultura, dan acceso muy emocional al país y a los sentimientos de los habitantes.

Desventajas: No usan el tono y el acento correcto.

b. Periódicos:

Ventajas: Leer periódicos ayuda aprender vocabulario formal y neutral, especialmente sobre política, economía, cultura, deporte y también enseña como expresar ciertas cosas muy exactamente. Periódicos dan informaciones sobre la situación en un país y en el mundo en general.

Desventajas: Lo que falta es el vocabulario informal de la vida cotidiana o frases hechas, refranes etc.

c. Películas:

Ventajas: Pueden ser útiles porque normalmente hablan el lenguaje cotidiana, y también se puede ver los gestos que la gente usa. Películas permiten formarse una idea de la forma de

vivir, de los costumbres, los problemas etc. en un país, y también las relaciones entre las personas.

Desventajas: Pero no se puede leer las palabras (salvo en los subtítulos o en un guión).

d. Juegos:

Ventajas: También hacen más consciente ciertas estructuras gramaticales, ayudan a acordarse a vocabulario (dependiente del tipo de juego). También se puede mejorar su capacidad de la comprensión auditiva y de memoria.

Desventajas: El problema con juegos es o puede ser que el vocabulario y la estructura que se usa es muy limitado y se repite muchas veces. Algunos juegos son aburridos.

4. ¿Qué material prefieres para practicar la expresión oral?

- a. Canciones b. Escenas de películas c. Artículos de periódico d. Juegos
e. Otros:.....

5. ¿En qué te ayudó la película (las escenas)?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros: Gestos y posturas de la gente.

6. ¿En qué te ayudó la lectura del periódico?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros: Informa y se aprende vocabulario.

7. ¿Cómo te ayudó la canción?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática f. A conocer la cultura
g. Ninguno h. Otros: Ayuda en la automatización de frases y expresiones.

8. ¿Cómo te ayudó el juego?

- a. A hablar b. A escribir c. A leer d. A escuchar e. En la gramática
f. A conocer la cultura g. Ninguno h. Otros: Mejora la capacidad de memoria. Imaginar y ser creativo.

9. ¿Crees que ahora, después de estas actividades, tienes más fluidez que antes?

- a. Mucho mejor b. Algo mejor c. Más o menos igual d. Algo peor e. Mucho peor

10. Con cuál de estas herramientas y/o actividades has sentido que desarrollas más la fluidez oral y por qué.

- a. Canción b. Escenas de la película c. Lectura del periódico d. Juego

Porque: El periódico porque me ha informado de la realidad de Perú, y he aprendido mucho vocabulario. También puedo leer en todo momento y lugar. Tiene muchas ventajas. El juego porque he aprendido sin darme cuenta, me he divertido y he estado muy creativo.

11. ¿Te gustaría seguir utilizando alguno de estos materiales en el futuro? ¿Cuál?

Sí, todos.

12. Cómo defines tu participación en las conversaciones después de las actividades.

a. Obligada, forzada **b.** Voluntaria, espontánea c. Ambas

13. GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE TUS PARTICIPACIONES EN CADA ACTIVIDAD

VALORES	6	5	4	3	2	1
PARA	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco	Nada

HE MEJORADO:	CANCIÓN	PELÍCULA	PERIÓDICO	JUEGO
Vocabulario nuevo	MP	R	M	B
Hablar con más rapidez	M	R	B	B
Hablar con más seguridad	M	B	B	M
Hablar con más facilidad	M	R	B	B
Hablar con mayor naturalidad/espontaneidad	M	B	M	M
Hablar con mayor corrección	R	P	B	R
Mejor pronunciación/entonación	R	R	R	B
Mayor interés por el español	M	M	M	M
Comprender y reaccionar rápidamente	B	R	M	B
Hablar de temas diversos con mayor facilidad	P	M	M	P
Saber desenvolverse bien cuando se llega a una situación difícil	B	B	M	B

¡Muchas Gracias!

Apéndice 12: RESULTADOS DE LA PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE TODOS LOS ALUMNOS EN LAS CUATRO ACTIVIDADES

GUÍA DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR PARA LA FLUIDEZ DE EXPRESIÓN ORAL EN LAS CUATRO ACTIVIDADES

VALORES	Excelente (E)	Bueno (B)	Regular (R)	Malo (M)	Pésimo (P)
PARA	5	4	3	2	1

	CANCIÓN	PELÍCULA	PERIÓDICO	JUEGO
Pronunciación	B	R	B	B
Entonación	B	R	R	B
Participación	B	E	E	B
Ritmo de producción	E	R	M	E
Pausas	B	R	R	B
Titubeos	B	R	B	R
Solapamiento	B	R	M	B
Continuidad en el discurso	B	R	R	B
Procesan la información rápidamente y reaccionan	E	B → E	E	R → B
Vocabulario	B	R	B	R
Corrección gramatical	R	M → R	M → R	R
Capacidad de seguir adelante y desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida	B	E	E	E
Comunicación espontánea y eficaz	B	E	E	E
Uso de la LM	B	B	E	E
Uso de otros idiomas	R	R	E	E
Gestos y expresiones faciales (CNV)	B	E	E	E
Entusiasmo	B	E	E	E
Ambiente de clase	B	E	B	E

LEYENDA:

B → E: De bueno a excelente.

R → B: De regular a bueno.

M → R: De malo a regular.