

ELA0 y ELE. *Hablando por los codos:* enseñar gestos en la clase de español

AGUSTÍN YAGÜE
Asesor Técnico del MEC en Wellington

Asesor técnico del MEC en Wellington, Nueva Zelanda, desde el año 2001. Profesor del Máster de Formación de Profesorado ELE (semipresencial) de la Universidad de Barcelona. Ha dictado diversos cursos para profesorado y es autor de materiales didácticos para la enseñanza del ELE.

RESUMEN: Con frecuencia, la docencia del ELE se lleva a cabo en países en que el contacto con la lengua meta es escaso o nulo, no solo para los aprendientes sino también para los docentes, que en numerosas ocasiones no son hablantes nativos de español. En estos contextos, el trabajo de comprensión auditiva acostumbra a causar mayor angustia y ansiedad a docentes y discentes. Además de ser la destreza que escapa del control del aprendiz en tanto que la producción reside en el interlocutor, la escasez de materiales auditivos auténticos –más allá de los audios que acompañan el libro de texto- da lugar a que en la clase no se contemplan estrategias específicas con las que el aprendiente pueda abordar con confianza la audición.

Los repertorios no verbales pueden constituir una buena ayuda en este entorno, amparados además en el hecho de que su riqueza y variedad suelen despertar la curiosidad de los aprendientes. Sin embargo, nuevamente, se trata de un repertorio gestual que no suele ser producido (al menos no con espontaneidad) por profesorado no nativo.

De todos estos componentes surgió el proyecto del cederrón *Hablando por los codos. Gestos para entender y "hablar" español* (realizado en su concepción didáctica y técnica por el autor y publicado por la Consejería de Educación del MEC en Australia y Nueva Zelanda a finales de 2003). Los párrafos siguientes describen ese proceso y los contenidos del resultado, que incluyen además de lo mencionado, aspectos socioculturales del lenguaje gestual de los hablantes de español.

1. CONSIDERACIONES TÉCNICAS PRELIMINARES

El cederrón *Hablando por los codos. Gestos para "hablar" y entender español* (ISBN 0-9580649-2-X / NIPO: 176-03-270-2) funciona preferentemente bajo el entorno Windows XP. Su comportamiento con otros sistemas anteriores es aceptable, pero algo más lento. Ha sido desarrollado con el programa Neobook, de la empresa Neossoftware. Los centros educativos españoles pueden solicitar esta aplicación al MEC (<http://www.formacion.cnice.mecd.es/ofrecemos/neo.htm>); cualquier otra persona interesada puede descargar una versión de prueba desde <http://www.neossoftware.com>.

El cederrón se instala solo. No precisa de ningún programa adicional en un ordenador estándar. Estas características facilitan su uso entre docentes o estudiantes no demasiado familiarizados con el uso de la tecnología. La navegación por el mismo es muy simple, y se ha concebido como muy intuitiva, para impedir cualquier tipo de distracción tecnológica en los contenidos que el usuario debe manipular. No obstante, cuenta con una pantalla inicial con las instrucciones oportunas de navegación (véase la figura 1), donde conocer todas las

opciones activables (o desactivables). Casi todas las informaciones contenidas en esa pantalla aparecen en forma de bocadillos sensibles, visibles al pasar el ratón por encima de determinados iconos.

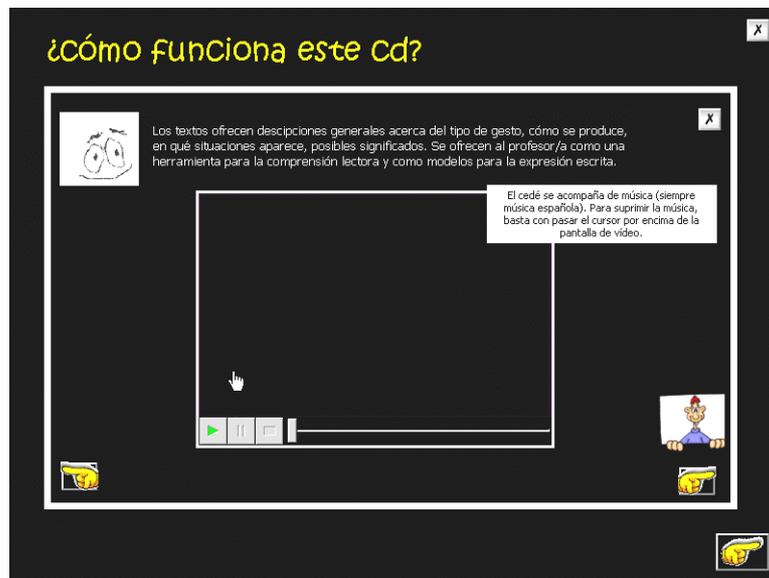


Figura 1: pantalla inicial de instrucciones de funcionamiento

Ciertamente en todos los casos, se han limitado extraordinariamente los efectos multimedia: es el usuario la mayor parte de las veces quien gobierna las acciones y las opciones. Tal decisión no sólo simplifica la navegación y reduce eventuales temores tecnológicos sino que responde a una decisión didáctica que pretende promover la interacción entre los estímulos auditivos, lectores y estratégicos y las acciones del usuario/s con su ratón y su teclado.

En la actualidad, este cederrón, editado por la Consejería de Educación del MEC en Australia y Nueva Zelanda, se distribuye *exclusivamente* entre las escuelas que imparten español en esos países. El lector puede acudir a la fuente en internet de donde proceden los vídeos (véase la referencia más abajo) e idear actividades aptas para sus clases. Quizá estas páginas le puedan servir de ayuda para ese proceso.

2. GÉNESIS DEL PROYECTO Y JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICA

El proyecto de confección de este cederrón se gestó para brindar material complementario para las clases de Español como Lengua Extranjera, y está especialmente destinado a entornos en que el español no es la lengua del país, y singularmente para aquéllos –como es el caso de Nueva Zelanda- en que el contacto con la lengua meta es escaso o prácticamente nulo.

Es por lo tanto un producto que se justifica exclusivamente en entornos de aprendizajes extraños a la lengua española y en los que el docente no suele ser hablante nativo de español. Se le ofrece un material audiovisual, con propuestas didácticas para su explotación en clase, que pueda suplir en alguna medida su capacidad producir (y en algunos casos interpretar) parte del repertorio gestual del español (entendido preferentemente como español peninsular).

El proyecto se justifica igualmente por la "insuficiencia" de la bibliografía específica para el aula de ELE acerca de la comunicación no verbal usada por los hablantes de español. En efecto, el panorama puede resumirse en los siguientes trazos:

- estudios genéricos, no aptos para ser transferidos como material didáctico al aula de ELE
- bibliografía en soporte papel, en la que, en el mejor de los casos, los gestos que se detallan son ejemplificados mediante un dibujo, lo que impide –singularmente al profesor/a no nativo- captar la dinámica del gesto analizado y, también, con frecuencia, sus contextos de uso
- estudios circunscritos a la descripción misma del gesto que no acaban de hallar un lector definido: son escasamente informativos para profesores/as hablantes nativos de español, pues se trata de gestos que en la mayoría de los casos están incorporados al bagaje comunicativo de los hablantes nativos; y, en el caso del profesorado no nativo, se muestran, en algunos casos, como instrucciones –casi a modo de tabla gimnástica- para la producción estática del gesto tras un arduo esfuerzo de lectura, pues este tipo de descripción de acciones no es de fácil lectura
- por fin, sin haber estudiado este aspecto en detalle, son escasísimas las referencias y estrategias de comprensión e interpretación del repertorio gestual que ofrecen los libros de texto de ELE más extendidos, incluidos aquéllos que cuentan con vídeos complementarios.

Estas características recomendaban la creación de un material didáctico con soporte audiovisual, capaz de reproducir el gesto en todo su desarrollo y algún posible contexto –siempre limitado- para la aparición del gesto. El vídeo –con su correspondiente guía didáctica- era, sin duda, un soporte adecuado para la presentación de los repertorios que se deseaban tratar. No obstante, se valoró que la capacidad de interacción que podía ofrecer un cederrón podría resultar más apropiada para los contextos que se han descrito, en los que en la realidad cotidiana difícilmente se pueden observar repertorios gestuales como los contenidos en el cederrón, y también en razón de los objetivos didácticos específicos del cederrón (véase más abajo), asociados, entre otros, a la comprensión auditiva.

Aunque disponible únicamente en la internet, el repertorio en soporte en vídeo existía, con un propósito estrictamente educativo, para estudiantes de ELE en contextos de no inmersión en la lengua meta. En concreto, el Departamento de Español de la Universidad de Tokio disponía –y dispone- en una de las páginas de su sitio web¹ de más de 200 filmaciones para un número de gestos similar.

Se trata de un proyecto que toma como punto de partida el *Diccionario de Gestos*, de J. Coll, M^a José Gelabert y E. Martinell [2000], –y ilustra dinámicamente, supliendo así la pobreza gráfica de no éste sino cualquier libro dedicado a la descripción de gestos, por su propia dimensión de libro- al tiempo que ilustra también la versión japonesa del mismo². Sin embargo, y a pesar de ser extraordinario el esfuerzo del Dr. Hiroto Ueda para poner al alcance de muchos estudiantes este material, la utilización del mismo en la clase de ELE quedaba en suspenso ya que:

- el listado ofrecido se limita al título del vídeo, la transcripción del audio y el gesto al que se asocia el vídeo o los vídeos (se incluyen también las referencias al material bibliográfico de base y a la versión japonesa del mismo)

- el listado se ofrece (como sucedía con el citado *Diccionario de gestos*) en estricto orden alfabético de los gestos recogidos. Por lo demás, la denominación de los mismos resulta un tanto arbitraria y difícilmente operativa: se mezclan criterios estrictamente semánticos (“borracho”, “telefonar”), “fraseológicos” (“alegrase del mal ajeno”, “lagarto, lagarto”), nocionales (“sí”, “no”, “yo”) y, presumiblemente funcionales (“¡silencio!” vs. “silencio”, “¡vete!”)

- el visionado de cada una de las filmaciones es cuando menos difícil, ya que la calidad de las mismas es muy alta y el tiempo de descarga, muy lento

- el contenido de este *Diccionario de gestos españoles. Versión Internet* se limita, como se ha dicho, al visionado de la filmación y a la lectura (en una pantalla previa) de la transcripción. No existen posibilidades de interacción ni actividades asociadas.

En síntesis, y sin desmerecer en absoluto el valiosísimo esfuerzo de compilación y divulgación llevado a cabo por el Dr. Ueda y su equipo de colaboradores, no se podía concluir que la presentación de ese material pudiera representar un material didáctico (exceptuando quizá su valor antropológico) para la clase de ELE en tanto que no es presentado como inscrito en un proceso de aprendizaje. Asimismo esa formulación resultaba “insuficiente”

1 <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/gestos.htm>

2 T. Takagaki, H. Ueda, E. Martinell, M^a J. Gelabert: *Pequeño diccionario de gestos españoles* (ed. en japonés), Tokio, Hakusuisha, 1998.

para inscribirse en la dinámica del aula, ni siquiera –como tal vez pudiera argüirse- con valor de “ejemplo”, debido a lo insólito que resultan muchas de muchas de las filmaciones para ciertos estudiantes extranjeros³ y también si tenemos en cuenta el valor que podemos, con Castañeda [1993], asignar al ejemplo: “En cuanto a la ejemplificación, modo primordial de la explicación de contenidos, si se ha optado por una descripción de los hechos lingüísticos desde una posición pragmático-discursiva, no hay que olvidar que ello nos impone mayores exigencias a la hora de confeccionar los ejemplos. Crear un contexto discursivo (o varios cuando se trata de contrastar) no es una tarea sencilla. Por otro lado, la creación de contextos explicativos y su carácter de proceso permite jugar con la posibilidad de implicar al alumno en la creación del ejemplo”.

La insuficiencia del soporte papel y la debilidad didáctica de la presentación de los vídeos en internet dejaron paso al análisis de un nuevo formato en vídeo o bien la concepción de un soporte distinto, el cederrón. La posibilidades didácticas, en especial las de interacción, inclinaron la decisión por el soporte cedé, aunque también se tuvieron en cuenta las de maniobrabilidad (externas: posibilidad de ejecutar el programa en cualquier ordenador portátil; e internas: capacidad de selección de determinadas secuencias o actividades, facilidad para reproducir de nuevo determinados pasajes o regresar a una pantalla previa e hipertextualidad) que no ofrecía el soporte vídeo tradicional (ni tampoco el DVD en todos los casos). Se hace necesario en este punto recordar las palabras de Elena Landone [1999] cuando afirma que “El lugar óptimo para el desarrollo de una unidad didáctica [...] es la interacción viva entre el profesor y el aprendiz –hemos aludido ya a la dificultad que tienen los profesores/as no nativos para abordar este tipo de interacción- pero, como estamos hablando de proyectar material didáctico, se requiere la adaptación [...] a nuevos soportes. Normalmente, para la realización de unidades didácticas, los soportes clásicos, por ejemplo, el libro, aprovechan imágenes fijas, textos escritos y a veces textos orales por medio de cintas. En cambio, cuando se trata de apoyos multimediales las potencialidades se multiplican. Además de la posibilidad de integrar los canales precedentes, existe también la de añadir las imágenes en movimiento y la interactividad, llegando a reproducir algunos rasgos de la comunicación humana que el libro no puede ofrecer.”

Con todo, el producto que se analiza ahora sigue tomando como base didáctica el vídeo (hemos argumentado ya su bondad frente al soporte papel). La práctica totalidad de las unidades que se articulan en él gravitan en torno a una o varias filmaciones, y en general –como se verá- ésta/s se agrupan en un determinado gesto.

³ El propio Dr. Ueda [2000], señala la perplejidad de los estudiantes japoneses ante determinados gestos: En el momento de “¿Yo?”, el protagonista se pone la mano en el pecho. Es un gesto simple y conocido por todos, pero puede causar dificultad a los estudiantes japoneses cuando se encuentran en un contexto parecido, puesto que la mayoría de los jóvenes se aplica el dedo índice de la mano a la nariz. Y precisamente este gesto conlleva otro significado diferente en la comunicación no verbal de los hispanohablantes: “Algo huele mal”. El problema estribaba, pues, en conseguir que esos vídeos devinieran una herramienta didáctica en la clase de ELE y no simplemente una “curiosidad cultural”.

3. CONTENIDOS DEL CEDERRÓN: CRITERIOS DE SELECCIÓN

Los vídeos que se incluyen en el cederrón *Hablando por los codos* corresponden a una selección de los que contiene el sitio web del Departamento de Español de la Universidad de Tokio.

Se le solicitó al Dr. Ueda la debida autorización para la utilización del proyecto que aquí se describe, y se le informó igualmente de las razones que animaban al mismo, esto es, las de imprimir una interacción didáctica a ese material audiovisual. El Dr. Ueda cursó de inmediato tal autorización en los términos propuestos⁴.

Vale la pena en este punto describir las características de las filmaciones:

- se trata de vídeos digitalizados en formato .mpg de gran calidad visual y acústica, y por ello brindan garantías de manipulación (sobre todo en lo que se refiere al tamaño de visualización) sin que se resienta la resolución de la imagen
- el formato digitalizado permite la visualización en los reproductores más comunes comercializados en los ordenadores
- son vídeos de entre cinco y diez segundos de duración, pero, debido a su calidad, se trata de archivos grandes (de entre 700 KB y 1,2 MB), de compleja ejecución en soporte cedé

En cuanto a sus características lingüísticas y comunicativas como *inputs*

- las filmaciones no son "auténticas" en tanto que producciones espontáneas de habla
- la mayoría de las filmaciones –no todas- son aceptables en su capacidad de mostrar un contexto razonable de aparición del gesto objeto de estudio
- la interpretación –obra de no profesionales: docentes del Departamento de Español de International House, en Barcelona- es asimismo aceptable, si bien algunas escenas resultan forzadas o no naturales, o bien carecen de cierto entorno de verosimilitud, lo que supone una, en cierta medida, colisión con los parámetros de la espontaneidad en que se inscribe la gesticulación en una comunidad lingüística. Con todo, la breve duración de los vídeos amortigua sensiblemente estas posibles deficiencias en lo que se refiere a la percepción del *input*

4 En general, las publicaciones de la Subdirección General de Cooperación Internacional del MEC tienen carácter gratuito: se distribuyen entre los centros docentes de ELE que lo solicitan, y se autoriza explícitamente la copia y distribución siempre que se indique la procedencia y no se procede a cobro o contraprestación.

A partir de este material inicial, se planteó la necesidad de seleccionar un repertorio limitado de entre los más de 200 que componen el conjunto. La determinación de una selección supuso la renuncia a un carácter "enciclopédico", exhaustivo, del cedé. Como se verá, ésa fue la primera decisión estrictamente didáctica. No obstante, y tras el análisis minucioso de cada una de las filmaciones, la selección estuvo también arropada por las siguientes pautas:

- se descartaron filmaciones con contenidos considerados irrelevantes, redundantes o confusos (en lo que respecta tanto a su *input* auditivo como visual). Así, por citar un único ejemplo, fue calificado como innecesariamente confuso para un estudiante de ELE el guión para el vídeo "¡Ya lo tengo!", donde los interlocutores mantienen el siguiente diálogo:

* Carmen: No sé, ¿qué podemos regalar a Begoña? Un libro, una novela, o algo para la escuela...

* Vicenta: ¡*La Gramática de Bosque!*

* Carmen: ¡Perfecto!

- se descartaron en algunos casos, filmaciones que propusieran diversos gestos para un único acto comunicativo a fin de no dispersar la concentración de profesores/as no nativos y sus estudiantes, y a fin de ajustarse a los objetivos didácticos que se describirán más adelante

- se eliminaron filmaciones asociadas a unidades fraseológicas, en los casos que se éstas no pudieran ser inscritas en un capítulo funcional con perfil definido. En algunos casos, no obstante, se añadieron algunas de esas filmaciones como material adicional en el capítulo "Para saber más"

- se obviaron filmaciones que correspondieran a gestos considerados universales, esto es, fácilmente reconocibles por personas no hablantes de español⁵

- en alguna medida en relación con el apartado anterior, aunque reconociendo el carácter relativo de tal criterio, se aplicó un criterio de frecuencia, que respondía a la frecuencia de uso en la comunidad lingüística hispanohablante y también a la posibilidad de que, a lo largo de sus estudios de español, los estudiantes hallaran contextos de aparición de tales gestos

- se establecieron criterios de extensión y desarrollo didácticos del *input* incluido: determinadas filmaciones se mostraban a priori muy aptas para generar actividades, interacciones posteriores, mientras que otras no lo eran

⁵ Puesto que los destinatarios principales del cedé son estudiantes y profesores/as de Nueva Zelanda y Australia, se propuso un visionado de determinados vídeos (con o sin sonido) a varios grupos de personas (no todos ellas hablantes de español). Los encuestados debían establecer si reconocían el gesto de la filmación y si eran capaces de aventurar un significado para el mismo.

- por fin, se tuvieron en cuenta la operatividad final del producto, la facilidad y velocidad de uso

De resultas de la aplicación de los criterios de selección explicados el cederrón consta de poco más de cien vídeos, un número sensiblemente inferior al del corpus inicial, pero que se considera suficiente para perfilar el repertorio de gestos de la hablantes de español para aprendices de nivel inicial o intermedio, tal y como se describirá. Estos vídeos se organizan en torno a determinadas pantallas (una por cada gesto abordado, aunque cada gesto puede tener más de una filmación asociada). A los efectos de este trabajo hemos denominado estas pantallas "secuencias de trabajo", sin que tal denominación pretenda señalar más que el carácter homogéneo respecto a un gesto y el carácter razonablemente autónomo y compacto para ser desarrollada en el aula.

4. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

Se ha apuntado ya que la base que articula el cederrón *Hablando por los codos* está constituida por la selección de vídeos que se ha mencionado para unos destinatarios determinados: profesores/as y aprendices de ELE en contexto de no inmersión y con escaso –o nulo- contacto con la lengua meta.

No obstante, no se debe considerar que el cedé es simplemente un nuevo receptáculo, un índice, para el visionado de las filmaciones. Su configuración responde a la de un material didáctico susceptible de ser incorporado a la clase de español L2. En una configuración ideal, un material de estas características y contenidos debería acomodarse al currículo de enseñanza, asociado a los contenidos funcionales del mismo, pero la realidad es que la inclusión de la comunicación gestual ocupa aún un lugar marginal en muchos de los programas de enseñanza, relegado a una curiosidad cultural en ocasiones próxima al despropósito pedagógico. El de Nueva Zelanda [1995] para enseñanzas regladas no es una excepción⁶.

De resultas de ello este material se organiza en unas categorías (amplias y ciertamente un tanto difusas) cercanas a la expresión de determinadas funciones comunicativas que el docente puede incorporar transversalmente en el currículo. Lo heterogéneo del material (y de los contenidos a que se refiere, la propia gesticulación), la dispersión en los contenidos curriculares y considerables dificultades de orden técnico impidieron una clasificación más rigurosa, como sería deseable. En cualquier caso la presentación evita la ordenación

6 Las únicas referencias en el mismo se incluyen en los Niveles 1 y 2 (*Emergent Communication*), que corresponden, aproximadamente, a las primeras treinta horas de aprendizaje de la lengua. Se proponen como *suggested socio-cultural aspects* en los siguientes términos: *Body language (including handshakes, hugging, kissing)*, para el Nivel 1, y *Gestures and differences in body language (talking with hand, facial expressions, loud voices, closeness, touching)*, para el Nivel 2. No hay más alusiones en el resto del trayecto de aprendizaje del estudiante.

alfabética original (tanto en la obra de Coll [2000] y como en la versión de internet de Ueda). Estas categorías –asociadas con un color durante la navegación– son las que se enumeran a continuación (figura 2), cada una de las cuales deja paso a un submenú de trabajo (figura 3) compuesto organizado en tres categorías: la que conduce a un orden sugerido de trabajo, la que ofrece la posibilidad de seleccionar el contenido que se desea tratar y la que deja paso a las actividades.

- **Gestos para expresar relaciones.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: saludar, hablar de uno mismo, presentarse, identificar, aceptar o rechazar...

- **Gestos para expresar cantidad y medida.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: expresión de la cantidad y la frecuencia, dar y pedir información sobre la cantidad, mostrar preferencias, resaltar un elemento o característica...

- **Gestos para expresar opiniones.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: expresar gustos y preferencias, valorar subjetivamente una opinión, solicitar la opinión..

- **Gestos para expresar sensaciones.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: hablar de uno mismo y sus necesidades básicas, expresión de deseos y sentimientos, manifestar duda, interés o desinterés hacia algo, mostrar enfado...

- **Gestos para expresar espacio y tiempo.** Se presentan este apartado gestos susceptibles de ser incluidos o asociados con algunos de los siguientes contenidos: dar y pedir información sobre la ubicación, aludir a la anterioridad o posterioridad de un suceso, ofrecer o solicitar direcciones...

- **Otros gestos.** Se presentan este apartado gestos que no encajaban adecuadamente en las categorías anteriores y que no constituían por sí mismos una agrupación homogénea, pero que se decidió incluir al amparo de criterios de frecuencia de aparición.

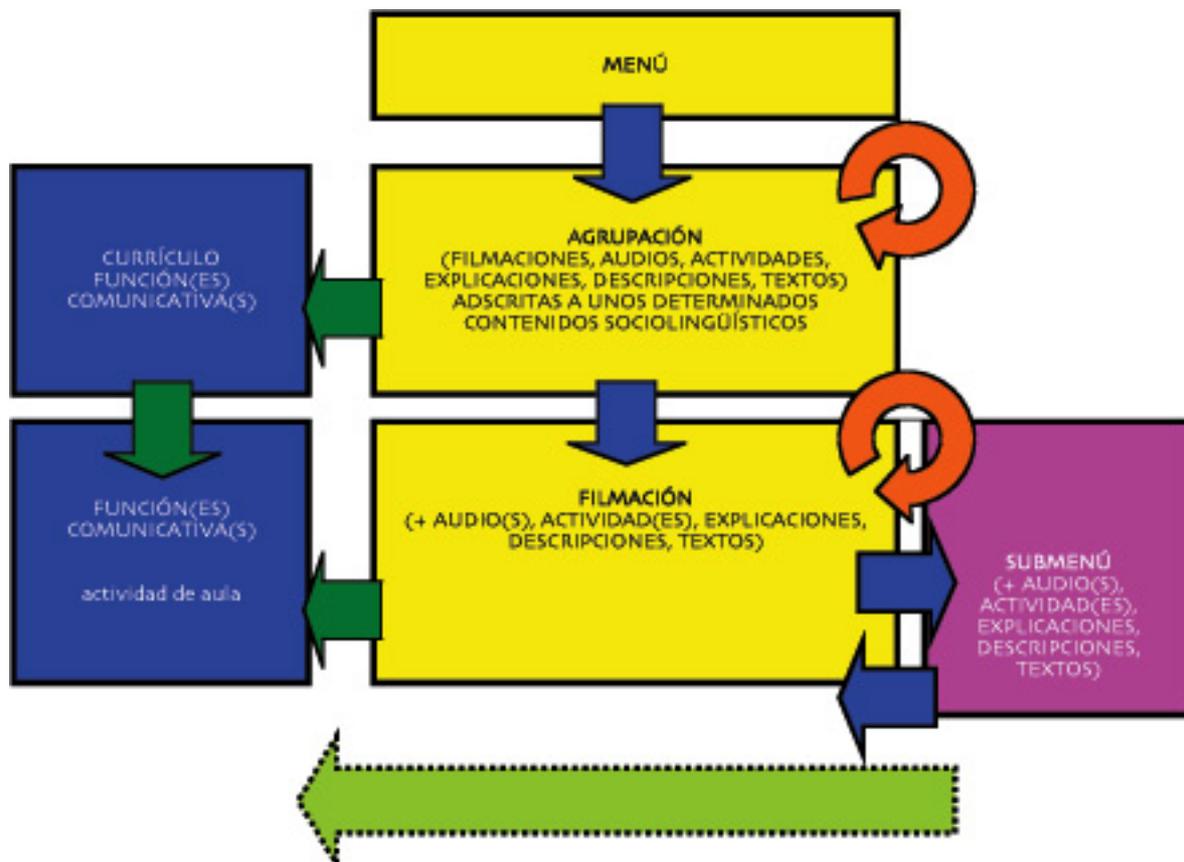


Figura 2: menú principal del cederrón, organizado en categorías próximas a las funciones lingüísticas que abordan.



Figura 3: submenú de cada una de las secciones, identificado con un color de base, que organiza la navegación en el modo deseado por el usuario

Además de las categorías enunciadas, un buen número de los gestos presentados remiten a otros en un submenú específico ("Para saber más"). Este submenú puede contar con otras filmaciones diferentes –relacionadas por proximidad funcional–, audios o únicamente textos. Este submenú –y otras opciones de navegación e hipertextualidad– serán descritos más adelante.



Tal y como se expresa en el gráfico precedente, en su concepción el cederrón pretende vincularse a un currículo de ELE estándar y a la práctica de determinadas funciones comunicativas, como un instrumento más del aula, pero no descarta un funcionamiento autónomo, al margen de la práctica docente diaria y a modo de revisión o con un uso vinculado a lo social y cultural. No éste el objetivo preferido, pero la experiencia y determinadas encuestas remitidas a profesores/as que evaluaron el cedé piloto parecen apuntar que uso autónomo podría ser mayoritario, entre otras razones por la aún escasa tradición de incorporar recursos multimedia a la dinámica del aula de L2. Mientras el casete o el vídeo forman parte del paisaje del aula de ELE, el ordenador y los recursos multimedia siguen siendo una asignatura pendiente.

En cualquier caso, se quiere insistir aquí en que es posible acomodar los contenidos y actividades de este cedé en la programación diaria, como *input* más ofrecido a los aprendices para ser procesado.

Inscrito como actividad diaria del aula o usado como un material aparte, la concepción del cedé subraya que no se desea que éste sea usado como un conjunto de presentación multimedia, a modo de clase monográfica. La configuración del mismo es deliberadamente fragmentaria, y a lo sumo algún segmento del cedé puede ser utilizado como apéndice en el

final de una sesión de clase. De hecho, en el uso previsto, los contenidos de este cedé podrían extenderse durante un año académico.

En ningún caso se ha previsto que este cederrón sea usado por el aprendiz como medio de autoaprendizaje. El destinatario al que se orienta es el profesor/a de ELE, quien debe actuar como administrador y gestor de los contenidos entre unos aprendices que se han previsto como, preferentemente, estudiantes de enseñanza secundaria.

Como se ha visto con anterioridad los contenidos funcionales asociables se sitúan en los niveles inicial e intermedio de un currículum estándar de ELE, ya que, precisamente, se quiere intervenir para vincular tales contenidos con el repertorio gestual más común en español, algo que aparece descuidado en la mayoría de programas y que solamente los profesores nativos pueden suplir con eficacia y espontaneidad. Una ampliación sociopragmática de todo ello se emplaza en ocasiones en el apartado "Para saber más", que acoge otros posibles contextos de aparición del gesto, eventuales variaciones en el significado del mismo y fórmulas lingüísticas relacionadas, principalmente unidades fraseológicas.

En relación con todo lo anterior, conviene subrayar que el cederrón objeto de análisis renuncia a una ordenación en "unidades didácticas" en tanto que módulo, dentro de un currículum formado por varias unidades didácticas, que organiza un núcleo de conocimiento en fases estructuradas (Landone [1999]), pero quiere preservar la finalidad de la misma en los términos que recuerda Landone: "facilitar la transmisión, la comprensión, la elaboración y la retención de informaciones, preferiblemente asociado –aunque no necesariamente–, como material de apoyo, a otras unidades didácticas adscritas a un currículum".

En este sentido, y con todas las limitaciones señaladas, la concepción de este cederrón quiere dar respuesta a los criterios establecidos por Scarino que hacen posible un aprendizaje fructífero de una L2 (tomado de Picó [1997]), a saber:

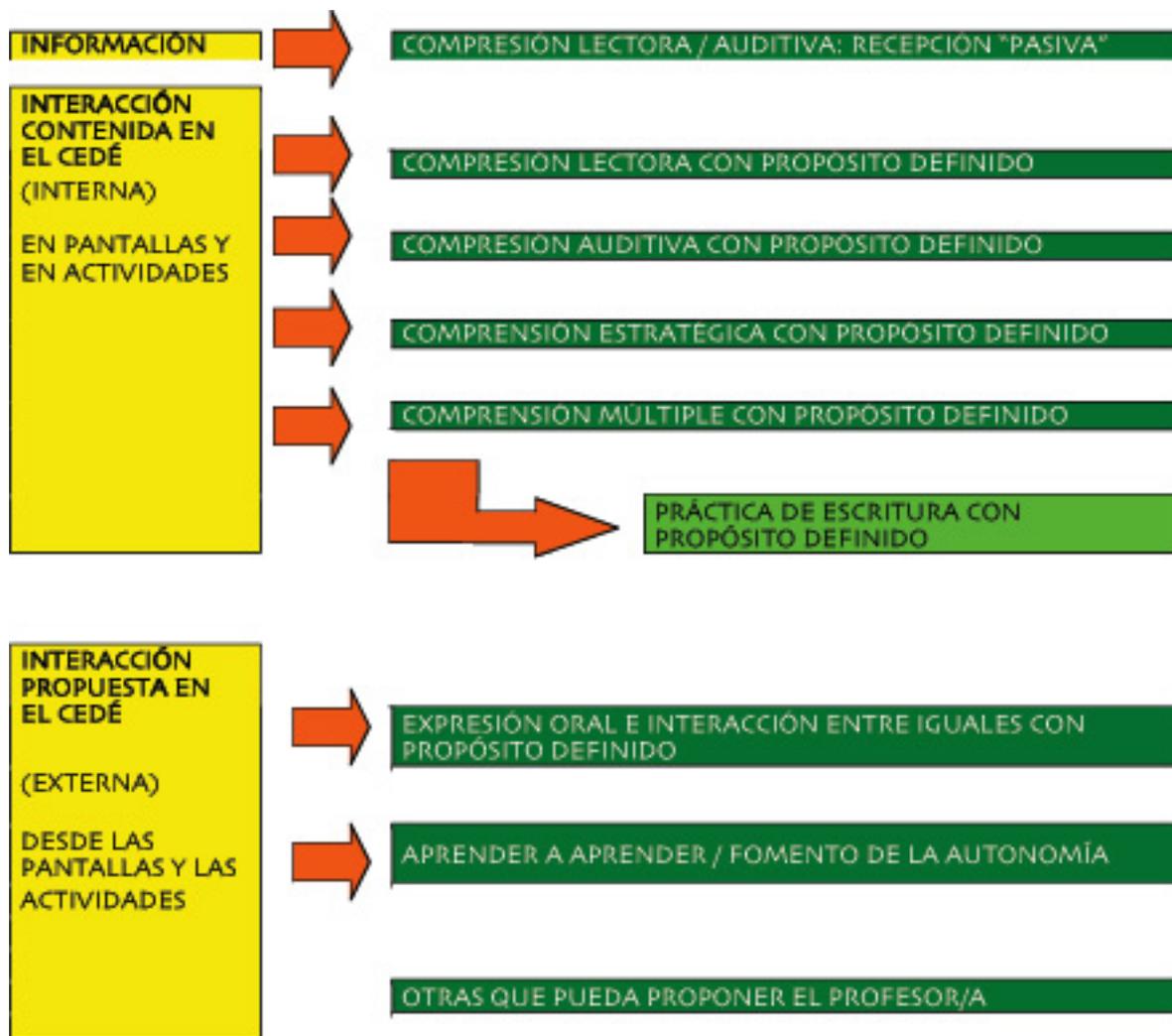
- proporciona oportunidades de comunicación a los alumnos
- estimula el trabajo en parejas o grupos y en procesos que exigen cooperación
- parte de la consideración de la individualidad de los aprendices, con su propia subjetividad, necesidades e intereses
- se funda en determinadas formas, destrezas o estrategias que promueven el proceso de adquisición de una segunda lengua
- brinda oportunidades de experimentar, e importar al aula, la realidad sociocultural

- da lugar a una reflexión acerca del papel de la lengua y la cultura
- puede generar información referida al propio progreso de los alumnos, y, con él, facilita el acceso de los mismos a su propio proceso de aprendizaje.

Con esos fines, el perfil didáctico del cedé pretende proporcionar no sólo información sino propiciar, a partir de la misma, interacción, antes, durante y después de las secuencias de trabajo, según las tipologías que se verán en el próximo apartado. Ese trabajo de interacción contempla varias destrezas, pero singularmente las dos que se prevén en una relación usuario-producto multimedia estándar: la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Las propuestas de escritura contenidas en el cedé no pueden, en rigor, ser calificadas como tales, pues son muy limitadas, y se fundan en la comprobación de textos escritos y grabaciones de audio. Las propuestas de expresión oral, que en efecto son sugeridas, no se inscriben directamente en la arquitectura del cedé.

Tales decisiones didácticas –en cierta medida las mismas que ratifican la elección del soporte cederrón- se sustentan en el hecho de que “la multimedialidad tiene un poder contextualización tan fuerte que es muy fácil alcanzar una buena comprensión del significado lingüístico [...] Las tecnologías multimediales son medios muy contextualizadores que proporcionan informaciones completas, en cambio los medios que no son multisensoriales transmiten informaciones incompletas desde un punto de vista de la variedad de los canales” (Landone [1999]).

Es decir, se contemplan tres tipos de estímulos de aprendizaje:



5. ESTRUCTURA DEL CEDERRÓN COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE

Los gráficos anteriores reflejan la estructura del cederrón como entorno de aprendizaje, y, en efecto, el diseño del cedé contempla diversas formas de manipulación por parte del aprendiz, siempre con la tutela del profesor/a, que se detallan en los siguientes apartados.

5.1. CONTENIDOS INFORMATIVOS

Obviamente, los datos contenidos en el cederrón –básicamente las filmaciones; no las actividades- pueden ser presentadas en el aula como un mera ilustración de una explicación previa. El docente no nativo puede usar los vídeos como una muestra “aproximada” de comunicación real, como un ejemplo. La recepción del aprendiz se limita a la observación del gesto, y presumiblemente la comprensión auditiva del mensaje que acompaña al mismo (en algunos casos, la comprensión lectora de algunos textos explicativos o descriptivos, si bien ésta última puede ser obviada con el correspondiente botón de navegación). Como ya se ha referido, no es éste el uso que se pretende para este material, pero con todo es posible

(véase la figura 4). Cabe apuntar, como matización, que en algunos casos, la configuración de la secuencia de trabajo se limita exactamente a ese carácter informativo, pero esto únicamente se ha previsto en unas pocas secuencias iniciales con el objeto de que el aprendiz se familiarice con la navegación y la dinámica del producto multimedia: se renuncia deliberadamente en esos momentos primeros a estímulos interactivos en favor de una exploración de las posibilidades técnicas del cedé y de una aproximación a sus contenidos lingüísticos (preferentemente el estudiante puede comprobar si se entiende el audio o si es capaz de asimilar la información propuesta, la relación del gesto con el audio y con la situación comunicativa presentada).

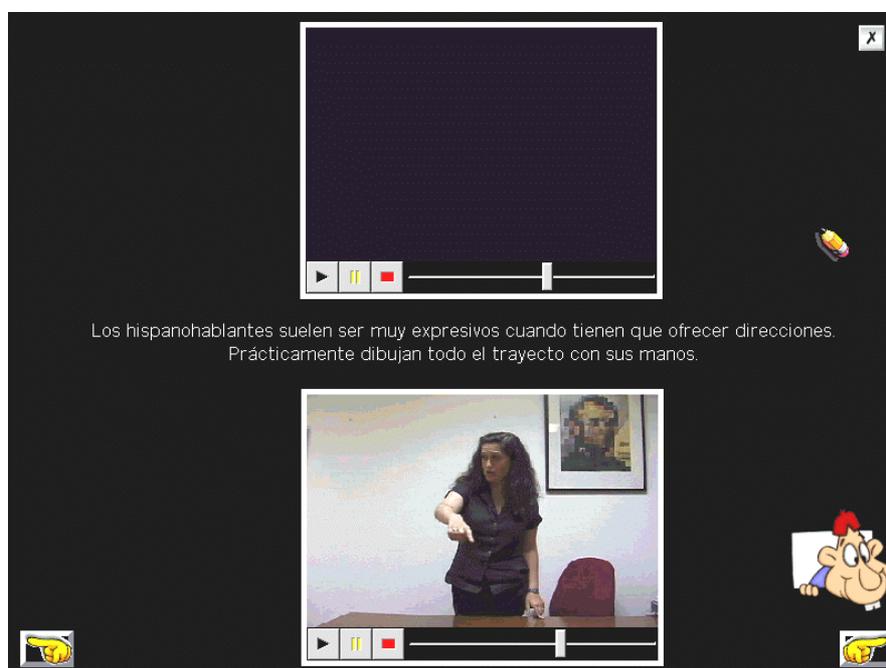


Figura 4: pantalla con secuencia informativa, sin interacción implícita. Abajo, a la derecha, una cara se asoma como un icono para acceder a la pantalla de la sección "Para saber más"

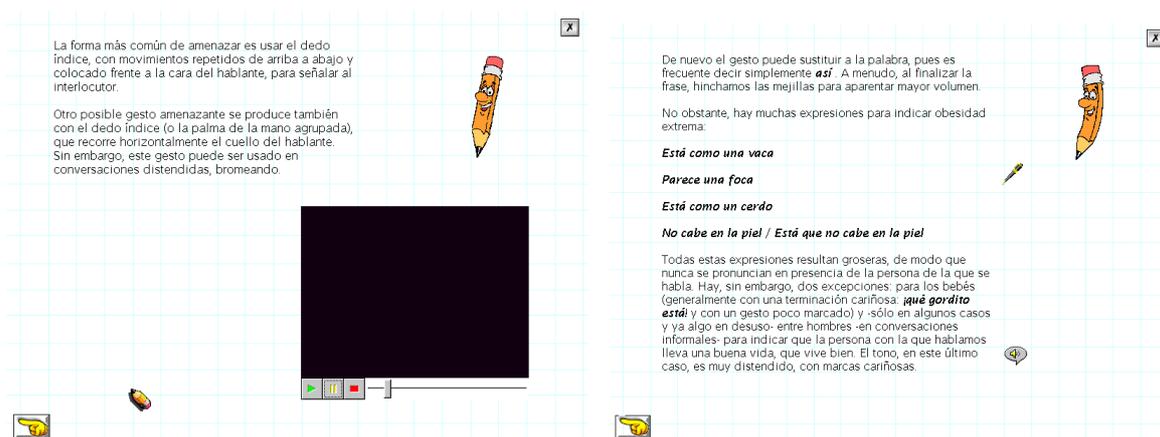
Aunque no en todas las ocasiones, algunas de las pantallas presentadas bajo el epígrafe "Para saber más" (véanse las figuras 5 y 6) han sido concebidas como esencialmente informativas. Se trata de pantallas opcionales, a modo de hipertexto, a las que se accede desde la pantalla de la secuencia de trabajo. Los contenidos incluidos en esta sección pueden incorporar los siguientes datos:

- una nueva filmación, que complementa la previa en la secuencia de trabajo, singularmente para aquellos gestos que resultan muy sorprendentes para comunidades alejadas del mundo hispánico
- contraste entre dos filmaciones o dos gestos (por ejemplo: se insiste en el detalle en los gestos que indican que alguien es tozudo –el puño golpeando la frente del hablante- o que el

hablante ha olvidado algo importante –la base de la palma de la mano golpeando sobre la frente del hablante- para remarcar las diferencias)

- información sobre otros posibles contextos de aparición u otros significados del mismo gesto (por ejemplo: los gestos para indicar frío o venganza resultan muy similares, especialmente para un aprendiz no familiarizado con el repertorio gestual del español: el hablante se frota la manos repetidamente frente a su propia cara)

- información fraseológica y de orden sociopragmático (que puede incluir audios o nuevos vídeos). Por ejemplo, junto con la pantalla principal que ofrece la filmación del gesto usado para indicar gordura, la correspondiente sección “Para saber más” informa de cuándo es socialmente aceptable usar el gesto o la información y con qué medios lingüísticos.



Figuras 5 y 6: ejemplos de pantallas de la sección “Para saber más”

Por fin, los contenidos estrictamente informativos incluyen algunas pantallas tituladas como glosarios, que acogen audio e imagen para determinadas piezas léxicas que pueden resultar dudosas en estadios iniciales o intermedios como los que se han previsto. Así sucede, por ejemplo, con los nombres de los dedos o las partes de la mano, que son muy frecuentes en la descripción de determinados gestos. Las pantallas de glosarios (figura 7), también opcionales como las anteriores, no proponen, como se ha dicho, ningún tipo de interacción directa, pero la conformación referida sí puede ser usada en la génesis de otras propuestas que exigen interacción.

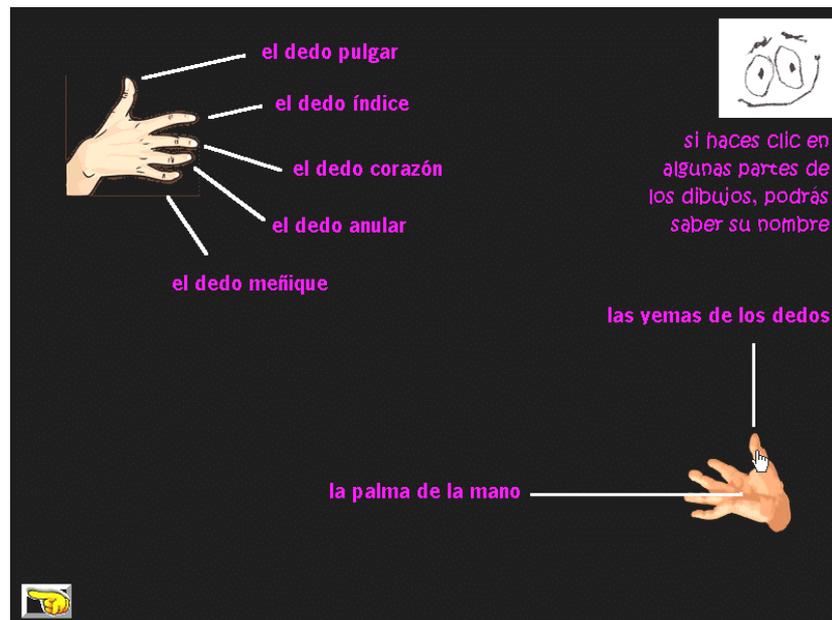


Figura 7: modelo de pantalla con glosario, que incluye audio activable (con información adicional, no solamente el nombre del dibujo) y texto escrito

5.2. CONTENIDOS INTERACTIVOS EN EL PROPIO SOPORTE

Al margen de ese uso informativo y de esas secuencias de trabajo –también catalogables como informativas, aunque no en todos los casos, el cederrón propone dos tipos de interacciones: las que podríamos denominar como “internas” y las “externas”. Las interacciones internas se conciben como acciones que el aprendiz debe completar para avanzar en la navegación. Son éstas de dos tipos: las presentes en las pantallas de contenidos y las incluidas en las pantallas de actividades.

Las primeras proponen al aprendiz un trabajo determinado antes de alcanzar una nueva información, que puede ser de comprensión auditiva, comprensión lectora, comprensión estratégica o una combinación de las anteriores. Las interacciones se articulan en alguna de las siguientes acciones (véanse las figuras 8 y 9, en la que se muestra que no hay acceso directo a la filmación sin completar una actividad de comprensión lectora –a la izquierda- o de comprensión auditiva –a la derecha).

- comprensión auditiva de algunas instrucciones que permitirán (a modo de vacío de información) acceder a nueva información (en ocasiones la que corrobora la acción emprendida por el aprendiz)
- comprensión auditiva-estratégica, que se puede concretar en la audición de la filmación (sin imagen) con el objeto de prever posibles gestos o contextos

- comprensión lectora de algunas instrucciones que permitirán (a modo de vacío de información) acceder a nueva información (en ocasiones la que corrobora la acción emprendida por el aprendiz)
- comprensión lectora preparada para actuar como actividad de previsualización / preaudición
- comprensión auditiva o lectora para discriminar entre nuevas informaciones (selección entre opciones múltiples o de verdadero o falso)
- comprensión estratégica, formulada a menudo como el visionado de vídeos sin audio para determinar posibles mensajes lingüísticos o los significados de los gestos observados
- actividades de comprensión lectora o auditiva posteriores al visionado que persiguen consolidar la información obtenida en el mismo, con acciones de discriminación o de elección múltiple



Figuras 8 y 9: ejemplos de pantallas que exigen interacción del usuario.

Respecto a la comprensión auditiva, se cree necesario insistir en el especial énfasis que el cedé pone en ella, tanto no sólo como procedimiento en la interacción sino también como concepto. En efecto, en la presentación del cedé se pone de manifiesto explícitamente que no se persigue que el aprendiz devenga un "imitador" de los gestos usados por los hispanohablantes sino que sea capaz de conocer un repertorio de tales gestos como apoyo al trabajo de comprensión auditiva del español, que se sea capaz de valorar (e interpretar) esos signos como portadores de información y que igualmente sea capaz de valorarlos y de mostrar respeto como parte del patrimonio sociocultural de una comunidad lingüística. Es seguramente misión del docente contribuir a que ese objetivo sea realidad, brindando nuevas oportunidades para descodificar e interpretar la comunicación gestual de los hispanohablantes, y promoviendo estrategias de aprendizaje en las que el aprendiz pueda usar esos gestos como ayuda a la descodificación del mensaje auditivo. El cederrón sugiere

algunas, pero, obviamente, sus limitaciones técnicas no pueden explorar otras situaciones y otros mensajes aparte de los que allí aparecen o se relatan.

Los contenidos interactivos cobran otra forma en el cederrón *Hablando por los codos*: la de actividades, en su forma más usual –tradicional, si se prefiere. Frente a la interacción referida a una única secuencia de trabajo (un solo gesto), estas actividades se emplazan al final de cada una de las seis secciones de que consta el producto, relacionan los *inputs* ofrecidos y proponen ejercicios o acciones diversos, en los que intervienen diversas destrezas y ejercicios de memoria⁷, como se muestra a título de ejemplo, en la figura 10. A modo de resumen, éstos pueden ser descritos como:

- actividades en las que interviene la transversalidad, esto es, secuencias de trabajo en las que el aprendiz relaciona o discrimina entre filmaciones, contextos o unidades fraseológicas que han aparecido en una sección
- actividades de comprensión lectora, auditiva, estratégica o una combinación de las anteriores que –a diferencia de la interacción limitada a la pantalla- implican la intervención de más de una secuencia de trabajo
- actividades que implican que una primera descodificación (lectora, auditiva o estratégica) se ha de expresar en forma escrita (véase la figura 11), si bien se han señalado ya las limitaciones que presenta el trabajo con esta destreza en un entorno multimedia⁸
- actividades en las que se hace intervenir la memoria para asociar una determinada imagen o gesto a un significado
- actividades convencionales de discriminación verdadero / falso o de múltiple elección a partir de un input lector, auditivo, estratégico o resultado de una combinación de todos ellos

7 La interacción en las actividades es técnicamente mucho más compleja, posiblemente debida a las limitaciones del *software*, y, sin duda, a las del autor, que se estrenaba en el diseño de actividades multimedia. El hecho de hacer intervenir varias destrezas en una misma pantalla, o de incluir diversas filmaciones en una misma secuencia compromete severamente el óptimo funcionamiento del programa. Por este motivo, el planteamiento general del diseño de actividades aparece bastante conservador. La razón es fundamentalmente técnica; no conceptual.

8 El factor humano. La inclusión de la expresión escrita en un soporte multimedia supone, entre otras cosas, contemplar todas las posibles redacciones del aprendiz, algo del todo imposible. Es común en este tipo de productos ceñirse a la escritura de palabras aisladas –lo que no constituye, claro está, expresión escrita, en el sentido recto del término-, y aún así, en el caso que nos ocupa conviene contemplar variaciones (para una sola palabra) como escritura con mayúsculas, minúsculas, con acentos, sin acentos, con o sin eñes (debido a la complicación que los teclados no hispánicos para producirlos).



Figura 10: ejemplo de actividad: actividad transversal de discriminación, en la que interviene una combinación de actividades de comprensión y apoyo visual



Figura 11: ejemplo de actividad: reacción transversal mediante la escritura, en la que el aprendiz debe asociar unidades fraseológicas previamente vinculadas a filmaciones

El concepto de interacción se concentra en la actividad misma, esto es, el aprendiz es sabedor de que se halla precisamente en la sección de "Actividades", de modo que la acción se orienta a obtener una confirmación de si su acción fue correcta o no. Sin duda, se trata de una interacción más pobre, pero no es en este caso demasiado diferente de la que se podría encontrar en un cuaderno de actividades o ejercicios de un curso de español, con la diferencia sustancial de que las actividades en entornos multimedia pueden resultar más dinámicas y atractivas, entre otras razones por la posibilidad de obtener un feedback o

corrección inmediatos.

5.3. CONTENIDOS INTERACTIVOS PROPUESTOS DESDE EL SOPORTE

La diferencia que hemos establecido entre interacción interna y externa no es banal. Las destrezas asociadas a la comprensión lectora y a la comprensión auditiva quedan perfectamente atendidas en cualquier producto multimedia medianamente bien diseñado, pero no así las vinculadas a la expresión escrita y la expresión oral (al margen de ciertos procedimientos de reconocimiento de voz, por el momento tecnológicamente torpes). Respecto a esta última, el cederrón objeto de estudio contempla la interacción oral no en la plataforma misma, sino desde la plataforma. En su filosofía de incorporar el cedé a la vida del aula, algunas de las tareas propuestas para proseguir la navegación en el modo previsto sugieren a los usuarios diversos modos de interacción oral (que, como es obvio, el programa no corrige ni valora, simplemente propone). Las sugerencias se enmarcan tanto en acciones previas como posteriores a la filmación, con instrucciones del tipo: "comenta con tu compañero/a..." / "imagina con tu compañero/a nuevos contextos en los que sea posible producir el gesto que acabas de ver" / "discute con tu compañero/a qué gesto puede corresponder a este mensaje / contexto" / "escenifica en el aula el gesto con otra frase posible..." (véase la figura 12). La interacción oral es especialmente propiciada en aquellas secuencias de trabajo que se plantean como "Adivina este gesto" (de la que hay al menos y una por sección, y que se formulan, precisamente como una adivinanza a partir de textos o audiciones, que reclama cooperación).



Figura 12: pantalla que sugiere interacción en el aula, no en el entorno multimedia

Por último, y como se ha indicado ya, el perfil de cederrón admite perfectamente que el docente incorpore otras propuestas de utilización de este material didáctico, reforzando

aquellas áreas de aprendizaje que considere necesarias en su clase: léxicas y fraseológicas, de comprensión auditiva, descripción física y de acciones.

6. A MODO DE SÍNTESIS

El producto que aquí se ha analizado ha sido diseñado como material complementario para el aula de ELE, para el profesorado y aprendices descritos, y es vinculable con los niveles inicial e intermedio de un currículo estándar de español. Como objetivos accesorios del mismo, se ha señalado el del trabajo de comprensión auditiva en eventuales contextos hispanohablantes, aprovechando el interés y la curiosidad que el repertorio gestual despierta entre los estudiantes. Con ese interés como aliado, el entorno multimedia y la selección concreta de filmaciones se confirman como muy aptos para hacer consciente el repertorio gestual, su/s significado/s y sus posibles interpretaciones con criterios sociopragmáticos.

Varias unidades piloto de este proyecto fueron presentadas por su autor en diversos cursos de formación de profesorado de ELE celebrados en las ciudades de Christchurch y Auckland (Nueva Zelanda) y Adelaida (Australia) a finales del año 2002: en total cerca de 200 profesores/as nativos y no nativos. También algunas unidades fueron presentadas a pequeños grupos de estudiantes de nivel intermedio.

Con las sugerencias y observaciones de todos ellos, se confeccionó una primera versión del cederrón. Completada ésta, fue enviada, para ser sometida a evaluación, a cinco profesores de español en Nueva Zelanda (nativos y no nativos) y a tres universidades europeas y una japonesa. Las aportaciones de algunas de estas personas sirvieron para establecer la versión definitiva de este cedé, que sin duda puede ser mejorada, aunque seguramente no con los escasos conocimientos informáticos de su autor.



Mi agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con sus materiales primeros, sus ideas, correcciones y aportaciones a la configuración definitiva de este material.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA, Alejandro: "El subjuntivo: su enseñanza en el aula de E/LE", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 1. Madrid, Expolingua, 1993.

COLL, J.; GELABERT, M^a J., MARTINELL, E.: *Diccionario de gestos sus giros más usuales*. Madrid, Edelsa, 2000.

COLLADOS, Ángela: *La comunicación no verbal y la didáctica de la interpretación*, en <http://ashda.ugr.es/laboratorio/tlt/tlt/libros/librodpdf/collados/comnover.pdf>

LANDONE, Elena: *Input enhancement en un entorno multimedial*. Turín, Lazzaretti Editore, 1999.

PAREJO, José: *Comunicación no verbal y educación*. Madrid, Paidós, 1995.

PICÓ, Eliseo: "Usos de Internet en el aula de E/LE", en *Carabela*, núm. 42 (monográfico: *Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del E/LE*). Madrid, SGEL. 1997.

Spanish in the New Zealand Curriculum. Wellington: Ministry of Education – Learning Media, 1995.

UEDA, Hiroto: "Enseñanza de lenguas y multimedia", en *Jornadas de trabajo sobre el uso didáctico de Instrumentos multimedia en la enseñanza del japonés y el español como lenguas extranjeras*. <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/kenkyu/kyoiku/ensmult2.pdf>