

Programación de un curso de intérpretes

1. En qué consiste el trabajo de un intérprete de conferencias.

1.1. Breve historia de la interpretación

1.2. El trabajo de un intérprete de conferencias

1.3. La interpretación consecutiva

1.4. La interpretación simultánea

1.5. Nuevas tecnologías

1.6. Objetivos de aprendizaje en la formación de un intérprete de conferencias.

1.7. Metodología en la formación como intérprete

2. Análisis de necesidades.

2.1. Necesidades de los intérpretes

2.2. Ventajas del análisis de necesidades

3. Diseño de objetivos de aprendizaje de segundas lenguas

3.1. Definición de objetivos

3.2. Objetivos de aprendizaje

4. Descripción de contenidos

4.1. Introducción

4.2. Diferentes enfoques y criterios

- 4.3. Descripción de contenidos
- 4.4. Propuesta de marco metodológico
- 4.5. Enseñanza mediante tareas

- 5. Análisis de estrategias
 - 5.1. Estrategias de aprendizaje
 - 5.2. Estrategias observadas en los intérpretes
 - 5.3. Cuestionarios para comprobar las estrategias
 - 5.3.1. Cuestionario de estrategias de comprensión oral
 - 5.3.2. Escritura de un diario
 - 5.3.3. Escritura de un diario

- 6. Programación de un curso

- 7. Conclusiones

- 8. Anexos

- 9. Bibliografía

INTRODUCCIÓN

Durante siete años viví en Bruselas y estuve en contacto directo con los intérpretes y traductores de la Comisión y el Parlamento Europeo. Mi formación de intérprete se remonta a una beca Erasmus en el 91/92 en la Escuela de Traductores e Intérpretes de Amberes

(HIVT) en la que seguí varias clases de interpretación del neerlandés al español. Ahí descubrí que me superaba ese trabajo y que no conseguía mantener la calma ni la seguridad y decidí encaminar mis pasos a la traducción. Cuando llegué a Bruselas en septiembre de 1997 obtuve una beca de formación en el Servicio de Traducción de la Comisión Europea.

Una vez finalizada dicha beca y con las perspectivas laborales poco optimistas para trabajar en ese mundo, cambié mi formación y dirigí mis pasos a la enseñanza de español. Trabajé en el Instituto Cervantes de Bruselas durante siete años. En este centro se ocupaban también de la enseñanza del español en las Instituciones Europeas, y por eso tuve la oportunidad de trabajar con los intérpretes de la Comisión.

De esta forma puede decirse que he conocido estos ambientes lingüísticos y este conocimiento me ha movido a investigar sobre cómo estas personas aprenden «sus lenguas de trabajo» para llegar a conseguir ese nivel tan alto en el conocimiento de las mismas. En general, el perfil de estas personas se resume a su conocimiento de tres lenguas extranjeras obligatorias para comenzar a trabajar, y luego van añadiendo más idiomas mediante cursos de formación organizados por sus propios jefes de servicio. Los seis últimos veranos he trabajado en cursos intensivos dirigidos a los intérpretes que estudiaban el español como futura lengua de trabajo y he visto las carencias de materiales y programación que existe para este tipo de alumnos con unas necesidades tan específicas.

En primer lugar, se introduce brevemente la historia de la interpretación, en qué consiste el trabajo de un intérprete de

conferencias, tipos de interpretación, objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de intérpretes.

Más adelante, se analizan las necesidades de los intérpretes que aprenden español como futura lengua de trabajo. Para ello, hay que analizar las características de los estudiantes y sus estrategias de aprendizaje. En didáctica de lenguas extranjeras ha sido ampliamente estudiado el proceso de adquisición de la competencia comunicativa. En este proceso desempeñan un papel fundamental *las estrategias de aprendizaje* (conjunto de planes u operaciones usados por quien aprende algo para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información). En relación con la profesión de intérpretes de conferencias no han sido estudiadas detenidamente dichas estrategias de aprendizaje y, por tanto, me propongo escribir sobre estas cuestiones. Hay que llevar a cabo un análisis de las necesidades específicas de los intérpretes para crear una programación específica de un curso destinado a estos profesionales de las lenguas! .

El marco metodológico propuesto para conseguir los objetivos consiste en primer lugar en investigar cómo trabajan estas personas y qué necesidades de lengua tienen para su trabajo diario. Una vez conseguida esta información, se analizan las características de estos estudiantes y se realizan encuestas y entrevistas para estudiar y reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje. De esta forma, se obtiene la información necesaria para diseñar unos objetivos de aprendizaje, reflexionar sobre el marco metodológico e intentar programar un curso especialmente concebido para este tipo de alumnos que tiene estas necesidades tan específicas.

1. En qué consiste el trabajo de un intérprete de conferencias.
 - 1.1. Breve historia de la interpretación
 - 1.2. El trabajo de un intérprete de conferencias
 - 1.3. La interpretación consecutiva
 - 1.4. La interpretación simultánea
 - 1.5. Nuevas tecnologías
 - 1.6. Objetivos de aprendizaje en la formación de un intérprete de conferencias.
 - 1.7. Metodología en la formación como intérprete

1.1. Breve historia de la interpretación

En la Antigüedad, el arameo, el griego o el latín eran lenguas de comunicación internacional utilizadas por las élites económicas, políticas o religiosas. El comercio fue el gran impulsor de esta profesión: las grandes expediciones solían contar con un intérprete que servía de enlace con las distintas culturas e idiomas.

En los siglos XVIII y XIX el francés se impuso como lengua diplomática. El inglés se añade en el período de la Sociedad de Naciones, entre las dos Guerras Mundiales. Francés e inglés se utilizan como idiomas de trabajo y requieren, por lo tanto, interpretación consecutiva (punto 1.3.).

Todo cambia tras la Segunda Guerra Mundial. Cuando en 1945, el Tribunal Militar Internacional comienza sus sesiones en Nuremberg, las lenguas de trabajo son cuatro: inglés, francés, alemán

y ruso. Utilizar la interpretación consecutiva hubiera representado cuadruplicar el tiempo destinado para cada intervención. Se impone entonces buscar otra solución.

El encargo recae sobre el coronel Dostert, antiguo intérprete de Eisenhower, quien consigue idear un sistema de interpretación simultánea que permite el normal funcionamiento de las sesiones de Nuremberg sin tener que interrumpir para proceder a la interpretación. Aparecen los primeros equipos de cabinas, micrófonos y auriculares, pesados y rudimentarios.

Ya desde estos inicios de la interpretación simultánea, se consideraron imprescindibles las normas que, aún hoy, siguen garantizando las buenas condiciones de trabajo y la calidad del mismo: aislamiento acústico, varios intérpretes por cabina, horarios máximos de trabajo, equipos de relevo, cabinas con visión directa de la sala y los oradores...

Gracias al éxito obtenido en Nuremberg, la ONU se interesa por el nuevo sistema. La interpretación consecutiva, utilizada hasta entonces, hacía perder demasiado tiempo. Pese a las reticencias que despierta la nueva modalidad, ésta acaba por imponerse poco a poco. Es también la modalidad más utilizada hoy en día en la Unión Europea, donde muchas reuniones de alto nivel cuentan con una combinación 11/11 (interpretación de y hacia todos los idiomas oficiales).

1.2. El trabajo de un intérprete de conferencias.

Mis investigaciones se van a centrar en los intérpretes del SCIC (Servicio Común de Interpretación de Conferencias de la Comisión

Europea) que es el mayor proveedor de interpretación del mundo. Presta sus servicios a la propia Comisión, al Consejo de Ministros, a las diferentes Agencias de la Comisión, al Comité Económico y Social (CES) y al Comité de las Regiones (CdR). Coordina diariamente más de 70 reuniones sólo en Bruselas y se encarga de contratar a los intérpretes *free-lance* necesarios para completar sus equipos de permanentes.

El Parlamento Europeo realiza, además, la proeza mensual de trasladar a Estrasburgo a todos los intérpretes (*free-lance* y permanentes) necesarios para garantizar la interpretación en todos los idiomas oficiales de la Unión Europea de las sesiones plenarias.

Sin embargo, el éxito de la interpretación simultánea no ha provocado la extinción de la interpretación consecutiva. Muy al contrario, es una modalidad muy usada, por su sencillez y economía de medios, que se utiliza en reuniones donde la combinación lingüística es reducida, especialmente en reuniones bilaterales, visitas, cenas de gala, banquetes. etc.

La labor del intérprete es asegurar que los discursos pronunciados en una de las lenguas oficiales de la Unión Europea se reproduzcan correctamente en otra de las lenguas oficiales. En una reunión, los participantes pueden expresarse en cualquiera de las lenguas pasivas, es decir, aquellas de las que se proporciona la interpretación, y podrán seguir el debate en una o varias lenguas activas en las que se reproducirán todos los discursos.

El «chuchotage» (cuchicheo o susurro) es una variante imperfecta de la interpretación simultánea: el intérprete escucha el discurso original y lo traduce al mismo tiempo murmurándolo al oído

del oyente. Excepto para las reuniones entre dos personas y para las misiones fuera de Bruselas o Estrasburgo, prácticamente en todas las reuniones del PE y de la Comisión se utiliza la interpretación simultánea en salas de reunión especialmente equipadas, en las que los intérpretes trabajan en equipos de por lo menos dos intérpretes por lengua activa. Para una reunión con interpretación simultánea en seis o más lenguas tiene que haber tres intérpretes para cada cabina. Habitualmente, los intérpretes trabajan a partir de tres o más lenguas pasivas hacia su lengua materna, pero no viceversa. A título excepcional, la cabina finlandesa puede actualmente facilitar la interpretación tanto hacia como desde el finés (sistema ida y vuelta).

1.3. La interpretación consecutiva

La interpretación consecutiva consiste en que el intérprete, situado junto a los oradores, toma notas del contenido de una intervención, que puede alargarse varios minutos, y seguidamente reproduce el discurso con toda exactitud.

Esta técnica es idónea para reuniones con un máximo de 2 ó 3 idiomas y un número reducido de participantes, tales como entrevistas, visitas técnicas, negociaciones diplomáticas, reuniones de negocios o ruedas de prensa. También suele utilizarse en actos protocolarios, por ejemplo, con ocasión de un brindis, una comida oficial o un discurso de bienvenida.

La interpretación consecutiva de conferencia se caracteriza por los parlamentos largos de los oradores, normalmente discursos argumentales completos, mientras el intérprete toma notas.

También existe la interpretación consecutiva entre grupos,

como es el caso de comisiones formadas por integrantes de dos países con idioma diferente, cada grupo con su portavoz, que intercambian experiencias e información con amplias exposiciones.

Existe también ese tipo de interpretación consecutiva con toma de notas cuando hay dos personajes públicos a los que no se puede interrumpir (por razones de protocolo o de otro tipo) y cuyas palabras se deben reproducir al pie de la letra.

El intérprete consecutivo debe dominar por igual los dos idiomas en los que trabaje. Puede a veces tener una menor capacidad para expresarse en el idioma del orador (sobre todo si se trata de conferencias propiamente dichas), cuando interprete sólo para el conferenciante en ese idioma, por ejemplo durante un coloquio con el público que surja tras la conferencia.

En la interpretación consecutiva se habla al público como si fuera el orador. El buen intérprete consigue que, mientras habla, el público centre su atención en el orador, olvidándose hasta cierto punto de que la voz que oye es de una persona interpuesta.

Para la toma de notas no existe ningún método sino que cada uno va elaborando el suyo hasta llegar a unas notas que le permiten reproducir con fidelidad lo que alguien diga en otro idioma, por largo que sea el parlamento. La finalidad de las notas es servir de recordatorio e hilo conductor en la repetición del parlamento que el orador pronuncia en otro idioma.

1.4. La interpretación simultánea

La interpretación simultánea es hoy una práctica corriente en la vida internacional. Se emplea en el mundo entero en reuniones de todo

tipo, gubernamentales, privadas, de negocios, etc. Sin embargo, esta modalidad de la profesión, así como los medios técnicos que la hacen posible, son bastante recientes.

Aunque la interpretación es una de las profesiones más antiguas del mundo, la profesión específica de intérprete de conferencia tal y como se entiende hoy en día sólo se remonta a los primeros años de este siglo, y la organización de su enseñanza como disciplina académica es aún más reciente.

Al comprobar que esta modalidad de interpretación permitía una comunicación más ágil, y al multiplicarse los idiomas de trabajo, se empezó a perfilar una demanda cada vez mayor de intérpretes profesionales capaces de responder eficazmente a las necesidades de las relaciones internacionales del mundo de la posguerra. Este auge de la profesión dejó patente la necesidad de una formación sistematizada, lo cual llevó a la implantación de cursos de interpretación en la Universidad de Ginebra (l'É.T.I.) así como en la Universidad de la Sorbona de París (l'É.S.I.T.), centros que siguen disfrutando de un merecido prestigio en la actualidad. Posteriormente, en 1964, la Comisión de las Comunidades Europeas inició su propio programa para la formación de intérpretes, con el propósito de satisfacer su creciente demanda en las lenguas oficiales de la Comunidad.

Asimismo, la Comisión permite a los intérpretes aprender nuevas lenguas para añadirlas como lenguas de trabajo, y en esos cursos de ELE es donde trabajé como profesora de español.

El intérprete, cuando trabaja en simultánea, está sentado en una cabina insonorizada frente a un micrófono, escucha mediante

auriculares las intervenciones de los oradores y las traduce en tiempo real a otro idioma para los delegados, que escuchan a través de receptores. En la cabina trabajan dos o tres intérpretes, alternándose aproximadamente cada media hora para evitar la acumulación de cansancio, que reduce la coherencia y el rendimiento. Mientras uno de los intérpretes traduce, el otro actúa de copiloto, busca la terminología, le facilita el documento necesario al compañero, sale a comunicar cualquier problema o necesidad a los organizadores, etc.

La interpretación simultánea tiene la función de producir el entendimiento en tiempo real, es decir, el oyente debe entender al orador mientras éste habla.

Para desempeñar su tarea, el intérprete debe tener, además de buenas condiciones de sonido, una visión completa y directa de la sala en la que se desarrollan los actos.

Al formar equipos de intérpretes, hay que evitar en lo posible que se haga uso del «relais» o «relé» (consiste en interpretar pasando de un idioma a otro a través de un tercero), por la pérdida de información que supone.

1.5. Nuevas tecnologías

A veces el intérprete debe realizar la interpretación viendo al orador en un monitor, como es el caso de la transmisión de una intervención quirúrgica en vivo, o de una videoconferencia. Las condiciones son tan precarias a veces que el desempeño de su labor se dificulta de forma considerable. Esto ha provocado un movimiento de rechazo, sobre todo en los intérpretes que trabajan para la Unión Europea hasta el punto de que han redactado un código al respecto. En

dicho código los intérpretes hablan de las videoconferencias, donde avisan de que la calidad de la comunicación puede resultar perjudicada cuando se combinan una serie de defectos como pueden ser la pérdida de información no verbal del orador, el desconocimiento de las reacciones orales de los participantes, la inestabilidad de la imagen, cansancio de la vista, mayor esfuerzo de concentración y de tensión, etc...

Por tanto, antes de organizar cualquier tipo de conferencia multilingüe con nuevas tecnologías es preciso consultar de antemano a los intérpretes en cuanto a la viabilidad del proyecto.

Para los intérpretes, uno de los aspectos fundamentales es la vista directa de la sala. Seguir un debate en la pantalla, por muy buenas que sean las calidades de sonido y de imagen, les priva del contexto global indispensable para llevar a cabo correctamente su tarea.

1.6. Objetivos de aprendizaje en la formación de un intérprete de conferencias.

Uno de los requisitos imprescindibles para ser un buen intérprete es que la persona tenga un buen dominio de sus idiomas de trabajo, tanto en el aspecto lingüístico como cultural. La finalidad de la interpretación es hacer llegar a los oyentes el mensaje del orador, con la mayor aproximación posible a la integridad, la forma expositiva, la intención y la expresividad que aplique dicho orador. No se le exige la precisión que al traductor puesto que no hay tiempo para investigar. La investigación debe estar concluida en forma de vocabularios temáticos y de ponencias «preparadas» cuando se sienten

en la cabina ante el micrófono o en la mesa junto al orador. Los diccionarios apenas se pueden consultar sobre la marcha y la única ayuda efectiva en la interpretación simultánea son los compañeros de cabina, y en la interpretación consecutiva la consulta directa al orador.

La competencia interpretativa es un tipo de competencia comunicativa, con la particularidad de implicar a dos lenguas y a dos mundos referenciales o culturas y su dominio va a verse manifestada en la construcción de:

1 Competencia gramatical, que implica conocimiento del código, formación de palabras, pronunciación (aspectos puramente formales).

2 Competencia sociolingüística: capacidad de adecuación a una situación dada, a la relación entre los participantes, y de identificación del propósito pragmático de la interacción.

3 Competencia discursiva: fundamentalmente reflejada por la cohesión en la forma y la coherencia de lo que se dice.

4 Competencia estratégica: dominio de estrategias de comunicación, adaptación al medio, ...

1.7. Metodología en la formación como intérprete

Hoy en día existe un panorama amplísimo de cursos con numerosas variedades y tipos de formación. La forma de enseñar la interpretación depende en ocasiones de factores no necesariamente académicos. Se ve condicionada por factores administrativos, tales como los requisitos de ingreso al curso o carrera en cuestión (incluso la existencia o no de dichos requisitos), las características del sistema educativo en el que se encuentra inmerso el curso o carrera, así como

de factores pragmáticos como las perspectivas laborales, es decir el tipo de mercado al que irá destinada la mayoría de los graduados, y los equipos técnicos disponibles. Evidentemente, la situación pedagógica cambia en función de estas variables, no pudiéndose aplicar la metodología de la misma manera en un curso intensivo de postgrado que en una licenciatura con especialización en interpretación, ni tampoco con estudiantes cuyo destino será un organismo o internacional, que con estudiantes cuyo destino será el mercado privado nacional. Estas situaciones divergentes no siempre han tenido cabida en las teorías algo normativas que han predominado en la enseñanza de la interpretación. A pesar de estas diferencias, sin embargo, existen ciertos denominadores comunes relacionados principalmente con la selección de los estudiantes a la hora de iniciar su formación en interpretación.

En numerosos centros se dedica considerable atención a la enseñanza de la interpretación consecutiva, incluso aplicando una pedagogía que consiste en enseñar primero esta modalidad y condicionar el paso del estudiante a la enseñanza de la simultánea por su éxito en la consecutiva. Si, como señaló Weber (1989:162), un 98% del trabajo del intérprete se realiza en simultánea, cabe interrogarse sobre las motivaciones que subyacen este enfoque metodológico.

Evidentemente existe una necesidad laboral: el 98% es un promedio y, aunque la interpretación consecutiva no se realiza tanto como la simultánea a nivel profesional, no ha desaparecido del todo y su mayor o menor difusión varía según el mercado de trabajo. Sin embargo, los requisitos del mercado sólo justificarían la necesidad de

enseñar la interpretación consecutiva, pero no necesariamente su introducción antes que la simultánea. Este último enfoque, sin duda, se debe al hecho de que la *théorie du sens*, de gran influencia dentro del mundo de la interpretación, preconiza este sistema al considerar que la consecutiva es simplemente un primer paso en el aprendizaje de la simultánea (Seleskovitch y Lederer, 1989). Cabe añadir, además, una razón de índole práctica, a saber, que las organizaciones e instituciones internacionales suelen incluir una prueba eliminatoria de interpretación consecutiva en sus cursos de contratación de personal. Por tanto, no es de extrañar que tantos centros de formación sigan este sistema. El aprendizaje de la consecutiva se puede parcelar de forma que cada técnica se adquiera por separado, casi a cámara lenta, proceso que si bien es posible en el aprendizaje de la simultánea, no resulta tan evidente. Las operaciones mentales que entran en juego parecen realizarse de forma más consciente en la interpretación consecutiva y, si no más lentamente que en la simultánea, por lo menos a un ritmo que marca el intérprete y no a un ritmo impuesto por el orador. La toma de conciencia de las distintas fases de la comunicación que experimenta el estudiante durante el aprendizaje de la consecutiva ayuda a preparar el terreno para el aprendizaje de la simultánea.

El estudiante parece tomar mayor conciencia del proceso de comunicación precisamente porque el ritmo de trabajo lo controla él y no se le impone desde fuera. Uno de los mayores problemas del aprendizaje de la simultánea es la sensación de pérdida de control que experimenta el principiante, al verse obligado a realizar actividades aparentemente antinaturales, tales como hablar y escuchar a la vez, a

un ritmo impuesto por una fuente externa. Esta sensación de pérdida de control a menudo lleva al estudiante a abandonar cualquier intento de análisis o comprensión, recurriendo a la interpretación palabra por palabra, perdiendo de vista el proceso de comunicación y dando como resultado una versión incoherente.

La *théorie du sens* se asocia con D. Seleskovitch y M. Lederer de l'E.S.I.T. en la Universidad de la Sorbona. En sus inicios esta teoría significaba un novedoso rechazo de las rígidas equivalencias lingüísticas que caracterizaban algunas teorías de la traducción en aquella época. Sin embargo, su aplicación a la pedagogía se ha traducido en una serie de normas preceptivas, algunas de las cuales resultan poco flexibles y difíciles de aplicar en la práctica cuando no se trata de un entorno de postgrado con estudiantes destinados al mercado mayoritario de los organismos internacionales.

Pasando al campo concreto de la enseñanza de la interpretación en sus diferentes modalidades, se puede afirmar que es fundamental enseñar una serie de técnicas o *skills* que no son lingüísticas propiamente dichas, y que se pueden aprender y perfeccionar por separado para luego pasar a su realización en combinación las unas con las otras, y posteriormente su aplicación a una situación específica de interpretación. Weber (1989) estima que, al igual que ocurre con la práctica de un deporte difícil, existe cierto número de acciones que se pueden automatizar, liberando la concentración para aquellos aspectos de la actividad que se resisten a la automatización. Asimismo, ambos autores afirman (Weber, 1989; Van Dam, 1989) que esta automatización de ciertas tareas por parte del cerebro sólo puede conseguirse a través de largas horas de práctica o entrenamiento en

condiciones simuladas. Weber (19! 89) distingue cinco fases en la interpretación consecutiva:

1. Oír
2. Escuchar
3. Analizar
4. Memorizar y/o tomar apuntes
5. Reformular

Estima que las técnicas requeridas para realizar la mayoría de estas cinco fases se pueden automatizar. Así, la capacidad para oír es una capacidad automática de por sí, lo cual contrasta con la capacidad para escuchar, y sobre todo escuchar de la forma necesaria para la interpretación. Se trata de una escucha selectiva, centrada en el fondo y no en la forma de la alocución, lo cual permite al intérprete seguir el hilo de un argumento, separando las ideas principales de las ideas secundarias.

La tercera fase de Weber consiste en analizar y comprender el contenido conceptual y su interrelación con otros contenidos conceptuales. Según Weber, esta fase es la más difícil de automatizar, puesto que la facilidad para hacerlo y la forma en la que se hace dependen de la capacidad innata para pensar de forma analítica, así como de la formación recibida en este sentido durante los primeros años de la vida. Además, influyen otras variables tales como el tema tratado, la manera de expresarse del orador, etc. Por eso, este autor considera que el proceso no es de naturaleza repetitiva y, por tanto, es muy difícil de automatizar. En cuanto a la fase de memorización o toma de apuntes, Weber estima que, a pesar de que aparentemente implica una elección activa por parte del intérprete, una vez que ha

dominado la técnica de la toma de apuntes, esta fase también se puede automatizar en gran medida. En cuanto a la última fase, la de la reformulación, supone un progreso lógico constituido por una serie de microhabilidades que consisten en expresar los contenidos conceptuales de forma clara tal y como los expresó el orador en su discurso. Para que así sea, el intérprete debe dominar las técnicas de la oratoria.

Siguiendo el método de Weber, cada una de estas aptitudes se practica por separado a nivel monolingüe para luego realizarse conjuntamente y de forma interlingüística. En la práctica, varias de las aptitudes se pueden adquirir mediante el mismo tipo de ejercicio. Por ejemplo, en un primer momento se pide a los estudiantes que preparen una exposición corta, de entre uno y dos minutos, sobre un tema asequible, tal como su ciudad natal, y que lo expongan delante de los demás compañeros con la ayuda de algunas notas si así lo desean. Los demás deben escuchar y, sin tomar apuntes, posteriormente restituir el contenido de la exposición inicial. Acto seguido, habrá un debate en el que todos los participantes, guiados y animados por el profesor, comentan lo ocurrido. El orador original comenta la «interpretación» de su exposición, el «intérprete» da su impresión de la exposición original, al tiempo que comenta su propia actuación, como también lo hacen los demás integrantes de la clase. Este ejercicio se repite durante varias sesiones, y la complejidad de la temática de las exposiciones va en aumento. Por ejemplo, se pasa de descripciones sencillas de una ciudad a argumentos o a descripciones algo técnicas de alguna actividad, *hobby* o proceso que no necesariamente forma parte de la experiencia vital de los demás estudiantes. A medida que

aumenta la complejidad de los temas tratados, también aumenta la duración de la exposición. Este tipo de ejercicio ayuda a preparar al estudiante para hablar en público, concienciándole de los posibles problemas que esto conlleva. Por supuesto, se complementa esta fase con información teórica sobre la oratoria pública, y otros ejercicios tales como el análisis de intervenciones orales auténticas grabadas en vídeo, así como la potenciación de la lengua materna mediante ejercicios de sinonimia, antonimia y fluidez en general. Este mismo ejercicio ayuda a potenciar al mismo tiempo la capacidad para escuchar, analizar y memorizar. En este sentido, los comentarios posteriores al ejercicio son de suma importancia, puesto que en muchas ocasiones contribuyen a descubrir por qué determinados aspectos de la exposición original se han retenido y otros no. Asimismo, durante esta fase se realizan ejercicios complementarios de memorización y asociación, al tiempo que se habla de la memoria y la concentración. Como ya se ha señalado, en esta fase todavía no se permite la toma de apuntes. Es de capital importancia que el estudiante empiece a entender cómo funciona su memoria antes de pasar al aprendizaje de la toma de apuntes. Sólo de esta manera sabrá qué apuntes debe tomar para que realmente le sirvan como apoyo a la memoria y no se conviertan en un obstáculo.

La adquisición de la técnica de toma de apuntes parece una de las fases más delicadas del proceso de aprendizaje de la interpretación consecutiva. Si la toma de apuntes se introduce demasiado pronto, en muchas ocasiones se percibe como una manera de obviar el proceso de escucha activa y análisis. El estudiante tiende a querer «tomar todo el discurso», como si de un dictado se tratase, lo cual repercute

negativamente en el proceso de análisis y en última instancia en el proceso de reformulación. Los apuntes deben servir de apoyo o ayuda para la memoria a corto plazo, pero no pueden ser un sustituto para las etapas de análisis y memorización.

Teniendo en cuenta estos principios, cuando el estudiante empieza a familiarizarse con la forma en la que funciona su memoria, y a dominar las etapas de escucha, análisis y memorización, se puede añadir el aprendizaje de la toma de apuntes. En primer lugar, se sigue prohibiendo la toma de apuntes durante la escucha de la exposición, pero se permite que el estudiante tome algunos breves apuntes inmediatamente después de dicha escucha. Paulatinamente, se va permitiendo la toma de apuntes durante la presentación de la exposición. Evidentemente, durante esta fase hay que familiarizar al estudiante con los principios básicos, tales como la claridad, la distribución, los enlaces, las abreviaturas, así como ofrecer ejemplos de algunos símbolos. Los apuntes que toma un intérprete dependen de factores personales, tales como la particular manera en la que funciona la memoria de cada uno, así como de múltiples factores externos como! el tema tratado, la forma de hablar del orador, y hasta el grado de estrés de la situación concreta. Hay que proporcionar las ideas generales, las posibilidades, y luego propiciar que cada estudiante desarrolle su propio sistema personal.

El enfoque de *skills acquisition* propugnado por el Monterrey Institute (Van Dam, 1986), se puede aplicar a la enseñanza de la simultánea. Aquí el profesor divide la actividad en determinadas tareas que deben dominarse por separado, antes de realizarse conjuntamente. Quizá, el aspecto más antinatural de la interpretación

simultánea para el principiante es la necesidad de hablar y escuchar a la vez. En este sentido, existen varios ejercicios introductorios que ayudan a experimentar esta sensación de dividir la concentración, tales como escuchar una narración mientras se cuenta hasta cien, o recitar un poema conocido al tiempo que se escucha el discurso, discurso que se restituye posteriormente en el mismo idioma. Uno de los ejercicios más polémicos en este sentido es el llamado *shadowing*, que consiste en repetir un discurso de forma simultánea en el mismo idioma, usando ! las mismas palabras. Los partidarios de la *théorie du sens* (Seleskovitch y Lederer, 1981) han rechazado la utilidad de este ejercicio, pues si la interpretación simultánea consiste en desverbalizar el original, este ejercicio sólo puede promover hábitos indeseables entre los estudiantes de interpretación, al centrar su atención en la palabra y no en la idea comunicada. Otros autores, sin embargo (Schweda Nicholson, 1990; Lambert, 1988) estiman que el proceso de *shadowing* ayuda al estudiante, durante las fases iniciales, a manejar la técnica de escuchar y hablar a la vez, además de acostumbrarle a seguir un ritmo marcado por una fuente externa.

Una vez que el estudiante se ha familiarizado con estas sensaciones de escuchar y hablar a la vez y trabajar a un ritmo marcado por una fuente externa, se puede introducir el aspecto interlingüístico. Van Dam (1989) mantiene que una aptitud sólo se adquiere si se experimenta la sensación de cómo se realiza. En este sentido, sugiere que, para que esta sensación se pueda experimentar en una etapa temprana de la enseñanza, es necesario crear condiciones artificiales que poco a poco se modifican, retirando los elementos de apoyo, conforme el estudiante adquiere un dominio de la técnica en

cuestión. Sugiere varios ejercicios para la introducción de la interpretación simultánea, que son útiles una vez superada esta primera fase. Para que el estudiante en esta fase inicial experimente la sensación de escuchar en un idioma y restituir en otro, es preferible que conozca el discurso de antemano. En este sentido, es útil interpretar este mismo discurso en consecutiva antes de hacerlo en simultánea, o por lo menos escuchar el discurso y comentarlo conjuntamente antes de realizar su interpretación.

Otro ejercicio que se realiza en la cabina es el *distance exercise*, cuyo objetivo es evitar que el estudiante siga ciegamente y demasiado de cerca al orador, asegurándose de que mantenga suficiente distancia como para poder entender el significado de la unidad que debe interpretar. Este ejercicio consta de tres fases. Durante la primera fase, el profesor/orador deja una pausa después de cada idea, para que el estudiante lo interprete. Esta fase se parece a una interpretación consecutiva pero sin la toma de notas. La segunda fase consiste en iniciar la enunciación de la siguiente idea cuando el estudiante está a mitad de la interpretación de la idea precedente, y la tercera fase consiste en cerrar la brecha totalmente con lo cual el estudiante está realizando efectivamente una interpretación simultánea, aunque en condiciones artificiales. Paulatinamente, se van quitando los elementos de apoyo, tales como el conocimiento previo del texto, y se aumenta la velocidad de la presentación así como su complejidad. Para una fase posterior, Van Dam también indica otros ejercicios para aquellas ocasiones en las que la velocidad de habla del orador sobrepasa lo deseable, o que ayudan al intérprete a alcanzar a un orador que se le ha «escapado». Asimismo, sugiere ejercicios que

potencian la capacidad del intérprete para predecir los enunciados del orador.

Para ayudar a comprender toda esta terminología específica adjunto el siguiente **glosario de la profesión**:

Cabina: a) espacio acristalado, insonorizado y climatizado en el que trabajan los intérpretes.

b) conjunto de intérpretes de una misma lengua.

Chuchotage: variante de la interpretación simultánea consistente en susurrar al oído al delegado lo que se dice en la reunión, comida o cena oficial.

Idiomas activos: Son los idiomas en los que se pueden expresar los participantes.

Idiomas pasivos: Son los idiomas hacia los que se interpreta.

Lengua A: lengua materna (u otra que se domina de forma rigurosamente equivalente).

Lengua B: lengua extranjera para el intérprete pero que, no obstante, domina a la perfección. A menudo el intérprete trabaja hacia su idioma B únicamente a partir de un idioma A.

Lenguas pasivas o lenguas C: lengua extranjera a partir de la cual se interpreta pero hacia la que no se trabaja. El conocimiento y comprensión que de ella se tiene es profunda, sea cual sea el tema o el acento.

Mot-à-motear: técnica de interpretación literal, palabra por palabra.

Recul: en interpretación simultánea, desfase o distancia que ha de guardar el intérprete con respecto al orador para no mot-à-motear.

Régimen lingüístico de una reunión: Generalmente, en una conferencia los idiomas activos coinciden con los pasivos, pero en algunos casos no es así. A veces los participantes en una reunión pueden entender intervenciones en distintos idiomas sin necesidad de un intérprete, pero a la hora de intervenir,

necesitan hacerlo en su idioma materno. En estos casos se reduce el número de idiomas hacia los que se interpreta.

Relais o relé: a) técnica de interpretación indirecta consistente en pasar de un idioma a otro a través de un tercero.
b) intérprete que a veces hace de «pívot».

2. Análisis de necesidades.

El concepto de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza de lenguas se remonta a los años 70 y se difunde bajo los auspicios del Consejo de Europa en relación con el diseño de cursos de idiomas para fines específicos, si bien este tipo de análisis se ha ido introduciendo paulatinamente en la planificación de los cursos generales. Modelos recientes de análisis de necesidades consideran importante que dicho análisis no se limite a obtener información *sobre* los alumnos sino también *de* los alumnos y que existan oportunidades a lo largo del desarrollo del curso para que puedan intercambiarse opiniones y puntos de vista sobre lo que se enseña y se aprende y sobre cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje. En esta línea, una visión más amplia del análisis de necesidades es la que propone West (1994) a partir de los siguientes tipos de análisis:

- 1 *análisis de las situaciones-meta*, en el sentido de lo que el alumno necesita saber para desenvolverse de forma efectiva en una determinada situación;
- 2 *análisis de las deficiencias del alumno o análisis de la situación presente*, que consideraría las lagunas que existen entre lo que necesita el alumno para desenvolverse en las situaciones-meta y el nivel de competencia que tiene al iniciar el programa;

- 3 *análisis de las estrategias de los alumnos*, dirigido a considerar en qué medida el alumno es consciente de los procesos que implica el estudio de la lengua, las estrategias de aprendizaje que aplica y sus expectativas con respecto a la nueva lengua;
- 4 *análisis de medios*, esto es, de los recursos disponibles (equipo, instalaciones, tiempo), las actitudes o la cultura de la sociedad y los materiales de enseñanza disponibles.

El análisis de las situaciones-meta y el análisis de las deficiencias del alumno son complementarios en la medida en que han de utilizarse conjuntamente con vistas a establecer y priorizar los objetivos de aprendizaje.

El análisis de estrategias deriva del interés que comienza a advertirse en los 70 y en los 80 por los procesos en el aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje y el concepto de autonomía del alumno.

Por su parte, el análisis de medios tiene que ver con el conjunto de datos obtenidos al analizar los factores del entorno y los factores relacionados con la situación de enseñanza.

El análisis de necesidades es más que la mera definición de la actuación lingüística en las situaciones-meta; se trata de considerar la multiplicidad de variables afectivas y cognitivas que afectan al aprendizaje, como las actitudes de los alumnos, la motivación, la reflexión, la personalidad, los deseos, las expectativas y los estilos de aprendizaje.

No hay un método o manual que responda a las características de un curso para intérpretes y esto es lo que me llevó a investigar sobre el proceso interpretativo para poder diseñar una programación

de un curso que abra el camino a modos de hacer compartidos que supongan un estímulo y un reto para los alumnos y para el propio profesor. El desarrollo del curso se producirá en la medida en que se vayan adoptando y aplicando las decisiones que correspondan a cada uno de los procesos que se nombran a continuación:

- 1 análisis de necesidades
- 2 definición de objetivos
- 3 selección y gradación de los contenidos
- 4 selección y gradación de las actividades
- 5 materiales de aprendizaje
- 6 determinación de los procedimientos de evaluación.

2.1. Necesidades de los intérpretes

El grupo de alumnos intérpretes que he analizado está compuesto por cuatro alumnos del último nivel de los cursos que ofrece la Comisión Europea. Se trata de un curso de nivel superior de 12 meses de duración con cuatro horas de clase un día por semana. Una vez terminado dicho curso, tienen derecho a una beca de 3 meses en un país de habla española y, al regresar, tienen que pasar un examen para añadir el español como lengua de trabajo. Por tanto, la presión de este curso es grande porque sienten como si fuera su última oportunidad de asistir a clases de español. Durante la beca de tres meses, normalmente se dedican a asistir como alumnos visitantes a las universidades de las ciudades en las que se encuentran, concentrándose más en el léxico específico (facultad de Derecho, Economía, Historia, Biología...) que les puede aparecer posteriormente en sus reuniones de trabajo.

Mi experiencia de preguntar a los alumnos por sus métodos preferidos de aprendizaje, materiales o contenidos lingüísticos al principio de un curso, antes de haber practicado con ellos, es negativa pues dan respuestas vagas e imprecisas que resultan de poca utilidad para el profesor. Brindley (1989) sugiere que el profesor utilice la información que ha obtenido antes del inicio del curso sobre las necesidades objetivas de sus alumnos – nivel de conocimientos, papeles sociales, metas, modelos de interacción, etc.- para diseñar actividades de aprendizaje de carácter preliminar. Una vez que haya empezado el curso, podrán incorporarse procedimientos como las entrevistas, el debate en grupo, los cuestionarios, etc., que permitirán evaluar las necesidades tal como vayan apareciendo y expresándose. De este modo, podrán modificarse los objetivos a la luz de la respuesta que el profesor vaya obteniendo de los alumnos.

No es fácil diseñar procedimientos que permitan garantizar que la información obtenida es la adecuada para el objetivo que se pretende; por tanto, considero el análisis de necesidades como un proceso continuado en el que se van depurando los instrumentos utilizados en función de los resultados de la experiencia.

Los procedimientos que más frecuentemente se asocian con el análisis de necesidades son las entrevistas, los cuestionarios y el diálogo y la negociación con los alumnos.

En las entrevistas, el contacto personal permite la posibilidad de aclarar dudas o ampliar determinada información, lo cual convierte a este procedimiento en uno de los más eficaces. A esto, según señalan West (1994), Nunan (1998^a) y Yalden (1987), pueden añadirse otras ventajas, como su economía, familiaridad, posibilidad de cooperación

y el no requerir un alto nivel de especialización.

Con respecto a los cuestionarios, hay que tener en cuenta que pueden causar suspicacia en los alumnos, en la medida en que puedan sentir una cierta invasión de su intimidad, por lo que se requiere utilizar ese procedimiento con tacto. Pueden centrarse sólo en las necesidades objetivas o en las subjetivas de los alumnos, o bien recabar información sobre ambos tipos.

Los instrumentos que he utilizado para obtener la información necesaria para el análisis de las necesidades individuales de los alumnos consisten en procedimientos como una entrevista y cuestionarios. Creo que dichos procedimientos son útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivación y preferencias, y permiten al profesor recopilar gran cantidad de información de manera relativamente rápida.

En las entrevistas y cuestionarios muestran sus deseos de desarrollar la comprensión auditiva para su trabajo como intérpretes en las reuniones. No se interesan a priori por las formas gramaticales que ya conocen o que pueden deducir en los contextos sino por expresiones fijas, refranes, léxico que les permita salir airoso en sus reuniones de trabajo.

Dicha comprensión auditiva que pretenden desarrollar al máximo estos alumnos intérpretes es una actividad compleja en la que intervienen muchas operaciones mentales desde el primer contacto que se establece con la onda sonora correspondiente a un enunciado determinado, hasta que se llega a la comprensión del significado. La comprensión auditiva es una destreza activa y el objetivo no es que los

alumnos reconozcan elementos conocidos, sino que desarrollen la capacidad de interpretar mensajes nuevos que contengan palabras o frases que nunca antes habían oído. Para ello, se debe tratar de reproducir los mecanismos, técnicas y estrategias de comprensión que se dan en la audición de un mensaje en lengua materna y de potenciar su desarrollo en la audición de textos en español.

Como conclusión final, parece poder afirmarse que la percepción del habla depende tanto de la información acústica contenida en la onda sonora como de la información contextual proporcionada por las palabras y las frases. Entender todas las palabras no es suficiente para comprender un mensaje ni necesario (podemos comprender un mensaje sin comprender todas las palabras del mismo modo que los intérpretes nunca conocen al cien por cien el léxico que aparece en las reuniones pero aprender a ser capaces de deducirlo por el contexto).

2.2. Ventajas del análisis de necesidades

Desde una perspectiva que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse en el programa, el análisis de necesidades se convierte en una herramienta imprescindible a lo largo de la vida del curso, en la medida en que permite modificar, orientar e incluso ampliar los planteamientos iniciales. Las ventajas del análisis de necesidades resultan evidentes si abordamos el desarrollo del curso desde la perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno.

Cuando hablamos de análisis de necesidades, se hace referencia a los intereses y expectativas manifestados por los propios alumnos, teniendo en cuenta factores como las características del centro, que se

encuentra en su mismo lugar de trabajo, los medios disponibles (televisión, video, equipo de música, retroproyector, etc...) y las circunstancias del entorno (presión por parte de sus jefes de cabina para que añadan lenguas de trabajo rápidamente). No sólo me refiero a las necesidades lingüísticas de los alumnos sino también intentaré analizar otros aspectos relacionados con su forma de aprender.

Cuando hablamos de diseñar la programación de un curso, no se trata de un plan previo en el que se recojan las decisiones que han de aplicarse a cada uno de los procesos. En mi propuesta se parte de una concepción que reconoce la importancia de la negociación y la consulta en clase entre el profesor y los alumnos, de modo que el curso quede abierto a la concreción que se va produciendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza centrada en el alumno hace hincapié en la consideración de las necesidades, deseos y expectativas de los alumnos con respecto al qué y al cómo de la enseñanza y del aprendizaje, potenciando la autonomía del alumno y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Fundamental en este proceso es la negociación, que implica intercambiar puntos de vista y valoraciones, exponerse a la crítica de otros y ser capaz de incorporar lo necesario para orientar adecuadamente un curso.

En el análisis de necesidades de estos alumnos intérpretes influye mucho mi propia experiencia como alumna de la Escuela Superior de Traducción e Interpretación durante un año académico que pasé en Amberes. Para muchos profesores de lengua, sus creencias sobre la enseñanza descansan sobre todo en su experiencia. Un profesor puede haber descubierto qué estrategias didácticas

funcionan y cuáles no para cubrir las necesidades de unos alumnos concretos.

Los resultados del análisis de necesidades permiten enfocar adecuadamente los objetivos del programa. En el caso del análisis de las necesidades objetivas, la información que obtenemos, concreta y referida a datos de carácter factual, nos permitirá definir los objetivos generales relacionados con los contenidos lingüísticos del programa.

El análisis de necesidades subjetivas, por su parte, nos permitirá orientar el proceso de aprendizaje de los alumnos e ir modificando en lo necesario los objetivos inicialmente establecidos.

Por último, añadir que la evaluación puede verse como un análisis de necesidades continuado, cuyo objetivo es ir depurando las ideas derivadas del análisis de necesidades inicial, de manera que el curso pueda ir mejorando constantemente al responder a tales necesidades.

Desde el punto de vista de los alumnos, la evaluación consiste en relacionar las diversas fuentes de información para examinar aspectos concretos desde distinta perspectiva, con el fin de poder disponer de una visión clara y útil del grado en el que el curso está respondiendo a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. No se trata sólo de determinar si los alumnos han logrado alcanzar los objetivos establecidos en el programa, sino que interesa también ver en qué medida el programa ha respondido a las necesidades y expectativas de los alumnos. En otras palabras, la evaluación está relacionada no sólo con los resultados o el «producto» de la enseñanza, sino también con los procesos a través de los cuales se desarrolla el aprendizaje.

El enfoque que demos a la evaluación estará en función de los *propósitos o intenciones* que orienten este proceso (Gile, 1983). Los estudios tradicionales en el campo de la educación parten de la base de que la función primordial de la evaluación es ante todo juzgar la importancia de algo en relación con objetivos previamente establecidos. Podríamos decir que el objetivo es dar cuenta, casi en sentido literal, de los resultados obtenidos por un programa. Un enfoque de este tipo centra, por tanto, su análisis en los productos o resultados y no incluye la consideración de la calidad de los procesos relacionados con el apoyo institucional o con el desarrollo del currículo y de los profesores, por ejemplo.

3. Diseño de objetivos de aprendizaje de segundas lenguas.

Este epígrafe se refiere a los objetivos que se propone que los alumnos intérpretes de conferencias consigan a lo largo del curso de tal forma que se cubran sus necesidades y expectativas.

La definición de objetivos nos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible alcanzar, nos permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilita la evaluación de los alumnos y permite orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de los materiales y las actividades. Requiere una visión clara de lo que se quiere enseñar y del enfoque general del curso. El análisis de necesidades es, desde luego, una base importante para la definición de objetivos, pero

requiere una inversión de tiempo y esfuerzo.

La consideración de los objetivos puede referirse a lo que el profesor debe hacer en clase, a lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer como resultado del curso, o bien, a los contenidos que se pretende que los alumnos aprendan en cada una de las lecciones o unidades del programa.

Para el diseño de objetivos tienen especial importancia las variables individuales de los alumnos, de carácter cognitivo y afectivo, así como sus expectativas y necesidades particulares. En el caso concreto de estos alumnos intérpretes, sus necesidades y expectativas son fundamentalmente añadir el español a su combinación de lenguas de trabajo. Para todos los alumnos se trata de la quinta o incluso sexta lengua que aprenden con ese fin. Las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos son un factor determinante a la hora de entender las diferencias que puedan surgir en clase en relación con aspectos como el grado de tolerancia hacia el error, la preferencia de los textos orales sobre la práctica escrita, la búsqueda o no de oportunidades para usar la lengua, etc. (Dubin y Ohlstein, 1986).

Como hace notar Richards (1985), los objetivos iniciales deberán ser realistas en función del lugar y las circunstancias en las que el curso vaya a desarrollarse, y relevantes en cuanto a las destrezas lingüísticas que se espera que los alumnos lleguen a adquirir.

Si la enseñanza ha de centrarse en los alumnos y ser relevante para sus propósitos, es necesario también recabar información sobre la actuación lingüística que se espera que sean capaces de desarrollar.

Esta información permitirá establecer los objetivos del programa que se trasladarán a los objetivos de aprendizaje.

En cuanto a las destrezas de los alumnos, los objetivos habrán de recoger descripciones específicas de lo que se pretende alcanzar con el programa. El desarrollo de la comprensión auditiva lleva al estudiante a mejorar otras destrezas. En el marco de una enseñanza integradora debemos emplear varias destrezas en la misma actividad, siempre que respondan a una necesidad auténtica en una situación de comunicación real.

Entender o interpretar textos orales supone la utilización de numerosas subdestrezas:

- 1 Oír todas las palabras que dice el hablante, es decir, segmentación de la cadena acústica;
- 2 Entender el sentido literal de la información que se proporciona;
- 3 Deducir el significado de palabras y emisiones desconocidas a partir del contexto;
- 4 Entender lo que está implícito;
- 5 Reconocer la actitud y el tono del hablante;
- 6 Reconocer el grado de formalidad con el que se expresan los hablantes.

Para todo esto hay que dominar los componentes lingüísticos (conocimientos de fonología, de vocabulario y de la morfosintaxis, así como de las variedades dialectales y sociales, etc...).

Es necesario, asimismo, identificar los elementos clave y hacer inferencias, así como comprobar y revisar hipótesis. También debe existir una habilidad pragmática que capacite para reconocer tipos de

discurso, cambios de dirección en las conversaciones, niveles de formalidad, matices en la precisión (certidumbre / incertidumbre, seguridad / duda), etc...

3.1. Definición de objetivos

Hay que tener en cuenta que los objetivos pueden ser definidos o descritos de distintas maneras, según el punto de vista que adoptemos.

El primer análisis sistemático a este respecto, lo ofrece Tyler (1949), quien considera cuatro formas distintas de describir objetivos:

- 1 Especificar las cosas que el profesor debe hacer.
- 2 Especificar el contenido del curso, mediante listas de temas, conceptos generalizaciones u otros elementos.
- 3 Especificar patrones generalizados de comportamientos, como «desarrollar el pensamiento crítico» o «desarrollar actitudes sociales».
- 4 Especificar los tipos de conducta que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza.

El propio Tyler se inclina por la especificación de los tipos de actuaciones que los alumnos serán capaces de realizar como resultado de la enseñanza, pues considera que un objetivo queda definido con suficiente claridad, si es capaz de ilustrar o describir la clase de comportamiento que se espera que adquiera el alumno, de modo que cuando tal comportamiento sea observado pueda ser reconocido (Tyler 1949; en Stenhouse, 1987).

Este tipo de objetivos se denomina «de actuación» o «de conducta», por cuanto ponen énfasis en los resultados más que en el

material de entrada que constituye con frecuencia el enfoque de los objetivos.

Se parte de la idea de que la especificación precisa de lo que el alumno debe ser capaz de hacer al final del curso es un paso esencial en el proceso de diseño del curso y facilita considerablemente los demás pasos. Además, con ello se consigue ser realista sobre lo que un grupo determinado de alumnos puede llegar a lograr y ayuda a orientar la selección de los materiales y las actividades de aprendizaje.

Otras formas de descripción de objetivos, identificadas por Richards (1990), serían las siguientes:

- 1 objetivos basados en la descripción de las microdestrezas, entendidas como la serie de procesos que constituye cada una de las cuatro (macro)destrezas: leer, escribir, escuchar y hablar. Al especificar las microdestrezas, se describen las competencias que constituyen la habilidad funcional en una determinada destreza, si bien son independientes de situaciones o contextos específicos;
- 2 objetivos basados en contenidos (p.ej., la descripción de objetivos que se propone en los documentos del «Threshold Level» del Consejo de Europa);
- 3 objetivos basados en el nivel de competencia: escala de distintos grados en función del nivel del alumno en lo que respecta a sus conocimientos y a su capacidad de uso de la lengua;
- 4 objetivos de proceso: describen las actividades de clase en las que participan los alumnos, sin necesidad de precisar, como hacen los objetivos de actuación o de conducta, los resultados

del aprendizaje.

Según los objetivos basados en las microhabilidades (Carrel, 1983^a) hay que destacar las referidas a *la comprensión oral*:

Para ello el alumno debe:

1 *Reconocer:*

- ✓ Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombres, combinación de pronombres, etc...
- ✓ Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua
- ✓ Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica / vocal átona, etc.

2 *Seleccionar:*

- ✓ Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.) de las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancias, etc.).
- ✓ Saber agrupar los diversos elementos en unidades superiores y significativas: los sonidos en palabras, las palabras en sintagmas, los sintagmas en oraciones, las oraciones en párrafos o apartados temáticos, etc...

3 *Interpretar:*

- ✓ Comprender el contenido del discurso
- ✓ Comprender la intención y el propósito comunicativo
- ✓ Comprender el significado global, el mensaje
- ✓ Comprender las ideas principales
- ✓ Discriminar las informaciones relevantes de las

irrelevantes

- ✓ Comprender los detalles o las ideas secundarias
- ✓ Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.)
- ✓ Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: dobles sentidos, elipsis.

4 *Comprender la forma del discurso:*

- ✓ Comprender la estructura o la organización del discurso (sobre todo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc...)
- ✓ Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.
- ✓ Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de formalidad, grado de especificidad, etc.) del discurso.
- ✓ Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.

5 *Anticipar:*

- ✓ Saber activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- ✓ Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.
- ✓ Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

6 *Inferir:*

- ✓ Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- ✓ Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- ✓ Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

7 *Retener:*

- ✓ Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- ✓ Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso: las informaciones más relevantes: tema y datos básicos, la situación y el propósito comunicativo, la estructura del discurso, algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- ✓ Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc) para retener información.

3.2. Objetivos de aprendizaje

Un punto fundamental en este diseño de objetivos de aprendizaje es reflejar las necesidades y expectativas de los alumnos intérpretes y reflejar en el programa lo que necesitan aprender los alumnos para alcanzar los objetivos definidos.

El objetivo fundamental que se propone para estos intérpretes es enseñar a comprender mejor y con mayor facilidad los mensajes en

español y a desarrollar estrategias de comprensión auditiva, no simplemente comprobar lo que han comprendido. No interesa tanto la respuesta correcta como una interpretación razonablemente acertada.

Curso de intérpretes de la Comisión con un nivel avanzado de español:

OBJETIVOS:

Podemos agruparlos en dos tipos:

- 1 a) los que forman parte del aprendizaje de la lengua en el nivel avanzado,
- 2 b) los que son imprescindibles para su trabajo diario.

a) Al primer tipo pertenecen los siguientes objetivos:

- 1 Resumir información de distintas fuentes habladas y escritas.
- 2 Reconstruir argumentos e informes mediante una presentación coherente.
- 3 Expresarse espontáneamente, con fluidez y corrección, diferenciando matices incluso en situaciones complejas.
- 4 Producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre asuntos complejos mostrando un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
- 5 Intervenir en cualquier conversación o debate conociendo bien las expresiones idiomáticas y coloquiales (también forma parte del trabajo de intérprete de conferencias lo que se llama «el susurro», interpretar al interlocutor al oído en cenas oficiales o presentaciones de discursos).
- 6 Interactuar con facilidad y destreza, captando y utilizando

claves no verbales y de entonación.

- 7 Mostrar una gran flexibilidad reformulando ideas, diferenciando aspectos lingüísticos para transmitir matices de sentido de forma precisa, para enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
- 8 Tener un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permita superar fácilmente sus deficiencias con circunloquios.
- 9 Leer adaptando el estilo y velocidad de lectura a distintos textos y finalidades, utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva.
- 10 Tener un amplio vocabulario activo de lectura incluso en textos con modismos y refranes.

b) Al segundo tipo de objetivos, imprescindibles para su trabajo diario pertenecen:

- 11 Comprender con facilidad prácticamente todo lo que oyen o leen.
- 12 Reconocer el sentido implícito en los textos orales y escritos.
- 13 Comprender todo tipo de lenguaje hablado, tanto conversaciones en vivo como discursos retransmitidos a velocidad de hablante nativo.
- 14 Ser capaz de comprender los matices sutiles de sentido de forma precisa, utilizando una amplia serie de mecanismos de modificación.
- 15 Saber cómo sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se dé cuenta.
- 16 Comprender discursos y poemas, sobre temas abstractos y

complejos que no son de su especialidad.

- 17 Reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales.
- 18 Apreciar los cambios de registro.
- 19 Ser capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
- 20 Comprender las principales ideas de un discurso proposicional y lingüísticamente complejo que trata tanto de temas concretos como abstractos pronunciados en un dialecto normalizado, incluyendo debates técnicos.
- 21 Comprender conversaciones complejas entre terceras partes en debates de grupo, incluso sobre temas abstractos, complejos y desconocidos.
- 22 Comprender conversaciones animadas entre hablantes nativos.
- 23 Comprender conferencias y presentaciones especializadas aunque contengan un alto grado de lengua coloquial, lenguaje regional o terminología poco habitual.
- 24 Comprender la información técnica compleja como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios corrientes.
- 25 Comprender una amplia gama de material grabado y retransmitido, incluyendo algún uso no normalizado, e identificando pormenores que incluyan actitudes y relaciones implícitas entre los hablantes.
- 26 Comprender documentales radiofónicos y otros materiales grabados o retransmitidos pronunciados en dialecto

normalizado, siendo capaces de identificar el estado de ánimo y el tono del hablante.

- 27 Identificar con rapidez el contenido y la importancia de noticias, artículos e informes sobre una amplia serie de temas profesionales.
- 28 Comprender e interpretar de forma crítica cualquier forma de lenguaje escrito, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con mucha lengua coloquial.
- 29 Comprender los programas de televisión que tratan temas de interés personal como entrevistas, breves conferencias y noticias.
- 30 Ser capaz de utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones y prever lo que va a ocurrir.
- 31 Ser capaces de transmitir con precisión sutiles matices de significado utilizando una amplia serie de mecanismos de modificación, sorteando las dificultades de forma que el interlocutor apenas se dé cuenta de ello.
- 32 Comprender las interacciones complejas que traten de temas complejos y desconocidos y que tengan lugar entre terceras partes en grupos de discusión.
- 33 Comprender las discusiones informales que se dan en contextos formales de cenas o actos oficiales.
- 34 Ser conscientes de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y saber reaccionar en consecuencia.

4. Descripción de contenidos

4.1. Introducción

Según las distintas escuelas y enfoques, los contenidos constituyen la columna vertebral (Cartellierei, C., Esser, U. y Harnisch, A.,1979) y la metodología está al servicio de la lógica interna de los elementos concretos previamente seleccionados y organizados; para otros, lo relevante es el proceso de aprendizaje, de modo que la lógica interna del programa deriva de la experiencia misma de aprendizaje del alumno y de los procesos naturales de adquisición de la lengua. Muchos de los métodos de mayor impacto, como el Enfoque Natural o la Respuesta Física Total, y programas como los de inmersión o, más recientemente, los basados en tareas, centran su interés en el proceso de aprendizaje del alumno, al margen de cualquier especificación previa de contenidos (Canale, M. y M. Swain, 1980). Por el contrario, los enfoques estructural-situacionales, audiolingüísticos y nocio-funcionales, así como los programas de fines específicos, tienen en común el hecho de estar contruidos en función de los contenidos (Zanón, 1990).

Contenidos y metodología no son desde luego variables excluyentes, antes al contrario, si bien el énfasis en uno u en otra denota una interpretación determinada de principios y planteamientos pedagógicos sobre qué significa enseñar y aprender una lengua extranjera.

La selección de los elementos que serán objetos de enseñanza y aprendizaje es, probablemente, el asunto que más atención ha

recibido tradicionalmente en el diseño de cursos y en la elaboración de programas en general.

La determinación de qué vamos a enseñar o qué queremos que nuestros alumnos aprendan tiene desde luego implicaciones de diverso tipo y, nos sitúa en un plano de decisión de gran trascendencia, en la medida en que se trata de determinar los conocimientos, actitudes y valores que debemos enseñar.

En nuestros días existe un afán por dar respuesta a un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua más rico y complejo, poniendo énfasis en los procesos psicolingüísticos que se activan en la comunicación y en el reconocimiento de la importancia de la participación activa del alumno en los procesos de aprendizaje. Además, la dimensión del uso social de la lengua incorpora en el programa elementos relacionados con los rasgos culturales de la comunidad de hablantes a la que accede el alumno, las normas y convenciones que regulan los usos sociales de esa comunidad y el análisis de los problemas derivados de los procesos de integración cultural. La idea de que aprender una lengua supone adquirir una nueva personalidad social conlleva también una preocupación por fomentar en los alumnos una reflexión sobre qué significa aprender una lengua extranjera y las repercusiones que ello tiene desde el punto de vista del desarrollo personal.

4.2. Diferentes enfoques y criterios

Los enfoques centrados en la metodología han puesto el acento en el desarrollo de actividades diseñadas para aproximarse en clase a

lo que ocurre en la genuina comunicación. El conocimiento de la lengua se concibe como un complejo de competencias que actúan recíprocamente en la comunicación cotidiana (Canale y Swain, 1980) y que no se limita al conocimiento de las normas y convenciones que rigen la comunicación, sino que incluye también la capacidad del hablante para ser creativo con esas normas y convenciones e incluso para adaptarlas o modificarlas durante la comunicación (Breen y Candlin, 1980; Brumfit, 1984). De esta forma, el programa se concibe como la representación de las capacidades que subyacen en el conocimiento lingüístico y no solamente la plasmación de las producciones o las actuaciones que se derivan del conocimiento del sistema y de las reglas de uso social de la lengua.!

Un enfoque basado en la metodología incorpora, por tanto, una teoría psicolingüística del aprendizaje de la lengua y una cierta concepción de los procedimientos de enseñanza. Esto supone, según Richards (1985: 35), las siguientes dimensiones:

- 1 Una dimensión psicolingüística, que comprende una teoría del aprendizaje que describe estrategias de aprendizaje y procesos y que especifica las condiciones necesarias para que esos procesos sean utilizados de forma efectiva por los alumnos.
- 2 Una dimensión relacionada con la enseñanza, que da cuenta de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que deben aplicarse y el papel del profesor y de los alumnos en el proceso de enseñanza (ej. los tipos de actividades y tareas que deben realizarse, el papel del alumno, como alguien que inicia y

realiza actividades o resuelve problemas, así como el control que ejerce sobre el contenido de lo que aprende y cómo lo aprende.

El enfoque tradicional del diseño de cursos partía de la base de que la selección de actividades y materiales es tarea del profesor y sigue a la previa selección de objetivos y contenidos.

Los enfoques centrados en la metodología responden a un planteamiento que pone en primer plano los procesos que llevan al alumno a alcanzar el conocimiento y las destrezas necesarios, en vez de tomar como punto de partida el producto o resultado, esto es, la especificación del conocimiento y las destrezas que el alumno habrá de dominar. De hecho, este enfoque responde a lo que es práctica habitual en el diseño y desarrollo de cursos: muchos profesores piensan más en las actividades y los materiales que en objetivos y contenidos.

Como observa Richards (1990), la enseñanza consiste, al fin y al cabo, en las actividades y experiencias de aprendizaje que se seleccionan para contribuir a que pueda producirse el aprendizaje y en cómo estas actividades y experiencias se usan efectivamente en clase. El peso que se dé a cada actividad en una lección o unidad determinada y el tipo de interacción que promueva irá configurando el desarrollo del programa y estará en función del enfoque general del curso.

La metodología tiene que ver también con el papel que se confiere a los materiales de enseñanza. Cuando seleccionan, desarrollan o adaptan materiales, los profesores tienen en cuenta una serie de factores. En opinión de Graves (1996), dos de los más

importantes serían su eficacia a la hora de lograr las metas generales del curso y su adecuación a las características de los alumnos y del propio profesor. La adecuación supone que los alumnos se sientan cómodos con los materiales, esto es, que el nivel de lengua que exigen sea el apropiado, que despierten su interés y que respondan a aspectos que les resulten relevantes para sus necesidades e intereses.

Los criterios que se siguen para organizar o establecer la gradación de los elementos que constituyen el programa es asunto sustancial porque se considera que lo que el programa incluye no es sólo la selección de los componentes, sino también su distribución en una secuencia ordenada. Los criterios de organización pueden, no obstante, variar según pongamos el énfasis en los contenidos o en la metodología.

Los programas gramaticales responden a una lógica interna que deriva de la consideración del carácter sistemático de la lengua. La gradación de dificultad en este caso viene dada por la mayor o menor dificultad de los elementos constitutivos del sistema, esto es, del léxico y las estructuras que constituyen el propio sistema. Se parte de la idea de que las estructuras más sencillas son más fáciles de aprender que las complejas, algo que fue rebatido posteriormente por las investigaciones de la teoría de adquisición de lenguas.

Los enfoques centrados en los contenidos han ido evolucionando hacia planteamientos que trascienden la lógica interna del sistema de la lengua y buscan incorporar otros factores que tienen que ver con procesos, competencias y actitudes de los alumnos, lo que nos aproxima tanto a la lógica interna de los enfoques basados en la metodología que puede llevarnos a pensar

que la tradicional separación entre contenidos y metodología, en lo que hace al enfoque del programa, deja de tener sentido (Yalden, J.,1987).

4.3. Descripción de contenidos

Desde la visión más amplia de la descripción de contenidos, Graves (1996) presenta un repaso sistemático de las aportaciones de distintos movimientos o tendencias en el ámbito de la selección de los contenidos y la concepción en general de los programas de lenguas. Además de las descripciones de contenidos habituales en los programas gramaticales y nocio-funcionales incluye los siguientes tipos de descripciones, que recogen una visión más amplia de la enseñanza y el aprendizaje (Graves, *op.cit.*, pág. 20 y ss.):

- 1 descripciones relacionadas con las cuatro destrezas, en la línea de los movimientos preocupados por la descripción de los niveles de competencia;
- 2 descripciones basadas en las «tareas» o actividades que realiza el alumno en clase, a partir del énfasis en la competencia comunicativa y en la importancia de la interacción en los procesos comunicativos como motor del aprendizaje;
- 3 descripciones de las competencias de los alumnos en cuanto al tipo de lengua y de conducta necesarios para vivir en la comunidad y encontrar trabajo, en el caso de programas dirigidos a inmigrantes;
- 4 descripciones de contenidos culturales, a partir de la idea de que la cultura es una dimensión que subyace en todo lo que

uno sabe y hace y permite establecer conexiones entre la propia lengua y cómo usarla, cuándo y en relación con quién;

- 5 descripciones de factores relacionados con los alumnos como personas que aprenden algo nuevo: actitudes, confianza, motivación, comprensión y desarrollo de las propias destrezas de aprendizaje; todo ello desde la perspectiva de la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas;
- 6 descripciones de aspectos relacionados con la participación de los alumnos en procesos que les permitan comprender el contexto social de sus problemas, desde una visión que fomenta el propio control de la vida personal y profesional a partir del trabajo en clase.

Según este esquema, el marco metodológico que se propone se basa principalmente en el segundo punto aunque tiene también elementos de los otros. Me interesa sobre todo el concepto de tarea porque pone énfasis en la idea de que la lengua no es sólo algo que el alumno aprende, sino algo con lo que el alumno hace cosas. El interés por los aspectos relacionados con la cultura y el aprendizaje de la lengua, tanto en su dimensión afectiva como en la implicación personal de los alumnos en los propios resultados, expande el ámbito del programa hacia una dimensión que añade a la descripción de los rasgos de la lengua y a las situaciones de comunicación otros factores de carácter social, cultural y educativo.

La selección de los contenidos que sean adecuados para un curso determinado es, por tanto, un proceso también abierto y que dependerá de distintas variables que deben ser consideradas.

4.4. Propuesta de marco metodológico

Para este curso de intérpretes de conferencias de nivel superior, se puede organizar el programa en función de las actividades y materiales, partiendo de lo más sencillo a lo más complejo, pero sin limitarse a los elementos gramaticales sino considerando también factores de carácter cognitivo. Para ello, hay que tener en cuenta que no es fácil establecer criterios de gradación que puedan aplicarse de forma sencilla y eficaz. La gradación de la dificultad cognitiva de las actividades, por ejemplo, no siempre resulta evidente.

En primer lugar, se ha recabado información sobre los datos de los alumnos (intérpretes que necesitan el español para sus reuniones de trabajo con interpretación simultánea fundamentalmente y también algo de consecutiva), los fines y objetivos generales y los recursos disponibles en clase (retroproyector, video, televisión española por cable, monitor de diapositivas, ordenador, reproductor de música, pizarra). A esto hay que añadir una descripción de las situaciones-meta en las que los alumnos habrán de usar la lengua (sobre todo se trata de hacer énfasis en la comprensión oral). La comprensión oral no consiste en reconocer elementos ya sabidos, sino en desarrollar una actividad de interpretación, que tiene sus propias técnicas y estrategias.

La comprensión es un proceso en el que hablante y oyente tienen un papel activo; en el caso de los intérpretes de conferencias, el oyente es parte crucial del proceso, ya que aplica lo que sabe a lo que oye, e intenta comprender lo que quiere decir el que habla para traducirlo convenientemente a su lengua. El modelo mental que se

construye como representación del mensaje oral es el resultado de combinar la nueva información contenida en lo que oye con el conocimiento previo y experiencias anteriores.

El discurso oral tiene unos rasgos comunes con el escrito: léxico, reglas gramaticales, etc.. y esto es importante a la hora de programar un curso de intérpretes. Dicho discurso oral también posee unos rasgos propios que le diferencian de la escritura, como son los recursos expresivos que derivan de la presencia y de la manipulación de dichos rasgos. El intérprete, además de apoyarse en las palabras pronunciadas, atiende también al tono y ritmo con que se pronuncian, a las pausas y a la entonación, a las repeticiones, a las omisiones, etc.; asimismo se ayuda de los gestos, movimientos y postura del que habla.

Por encima del plano literal, donde se entiende que el intérprete intenta transmitir lo más fielmente posible los discursos que escucha, está el plano transaccional, en el cual el intérprete además de comprender lingüísticamente el discurso, también entiende la intención con la que ha sido pronunciado.

Se ha elegido el enfoque por tareas porque lo considero una alternativa a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ya que acepta los principios fundamentales de la enseñanza comunicativa e introduce la *tarea* como procedimiento didáctico para generar en el aula auténticos procesos de comunicación. La *tarea* ha sido definida como *una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma* (J. Zanón, 1990:22-23). Una tarea

tiene las siguientes características:

- 1 representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- 2 identificable como unidad de actividad en el aula;
- 3 dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- 4 diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo;
- 5 énfasis sobre la manipulación de información (el significado) vs. la actividad centrada en los contenidos lingüísticos (la forma).

Dentro del marco general del enfoque comunicativo, se propone lograr la competencia comunicativa mediante el desarrollo de auténticos procesos de comunicación en los que se seleccione, negocie y transmita significado en tareas reales.

4.5. Enseñanza mediante tareas

Componente teórico de las tareas

Teoría lingüística:

- 1 La lengua es un instrumento empleado por los seres humanos para la comunicación, es decir, para la transmisión de significado.
- 2 La descripción del sistema ha de llevarse a efecto según criterios de análisis pragmático y discursivo, es decir, atendiendo al funcionamiento del sistema en uso.

Teoría psicolingüística:

- 1 El aprendizaje es un proceso activo que se encuentra en *reestructuración continua* para conformar la *interlengua*.
- 2 En dicho proceso se ponen en funcionamiento un conjunto de estrategias cognitivas de tipo universal y otras específicas del sujeto que aprende.

Componente práctico de las tareas

Objetivos:

- 1 Desarrollo integrado de las destrezas lingüísticas y logro de la competencia comunicativa.
- 2 Desarrollo de auténticos procesos de comunicación en los que se dé la resolución de problemas, la negociación del significado y el intercambio de reacciones.
- 3 Indagación en las estrategias de aprendizaje.
- 4 Fomento de la autonomía en el aprendizaje.

Contenidos:

- Funcionales
- Lingüísticos
- Socioculturales
- Estratégicos (aprendizaje y comunicación)

Procedimientos:

- ✓ Elegir un ámbito o tema
- ✓ Definir una tarea final y las tareas intermedias
- ✓ Definir los contenidos comunicativos
- ✓ Especificar los exponentes lingüísticos implicados
- ✓ Diseñar las actividades
- ✓ Prever los materiales necesarios
- ✓ Secuenciar y temporalizar la unidad

El objetivo al elegir este enfoque para el curso de intérpretes

no es sólo que los alumnos desarrollen conocimiento del vocabulario, la gramática o las funciones comunicativas, sino poder desarrollar conocimientos y capacidades para usar y comprender el lenguaje. Tradicionalmente, en un curso basado un libro de texto, solamente se trabajan bloques de contenidos, sin permitir que el alumno desarrolle su capacidad de comunicación. El español que se enseña en clase no se abstrae o se aísla de su dimensión instrumental y social. El trabajo orientado hacia unas tareas finales de comunicación permite integrar los contenidos vistos en las unidades didácticas tradicionales, de tal forma que este proceso facilita que el alumno elabore *esquemas de conocimiento* (Estaire y Zanón 1994) sobre el tema, sus componentes sociales y comunicativos y los contenidos y capacidades necesarias para actuar lingüísticamente.

Las tareas constituyen de hecho una propuesta metodológica para la concepción y realización de actividades didácticas; es decir, se las puede considerar como unidades de trabajo en el aula que responden a unos determinados criterios en relación con su estructura, sus componentes y las fases de su desarrollo y están sujetas a unas exigencias de coherencia interna.

Las tareas comunicativas representan procesos de comunicación y por tanto estimulan en el alumno la activación de esos procesos y, mediante ellos, el desarrollo de su competencia en la nueva lengua. Al llevarlas a cabo, los alumnos realizan un uso funcional de la lengua que están aprendiendo: mediante la lectura y la audición entienden el contenido de los textos (obteniendo información, disfrutando con ellos, si se trata de textos poéticos, etc.), mediante la escritura se expresan a sí mismos y transmiten contenidos, mediante la interacción

oral se relacionan con sus colegas.

Al mismo tiempo, se trata de tareas de aprendizaje en la medida en que esos procesos de comunicación van acompañados de otros procedimientos, de tipo didáctico: la fijación de un objetivo establecido en términos de aprendizaje, la estructuración en distintos y sucesivos pasos –previstos y planificados también desde una visión didáctica- y algún tipo de control o evaluación. Y, por último, se trata también de tareas significativas en la medida en que todo aprendizaje que se quiera efectivo debe ser significativo y no memorístico o mecánico. El aprendizaje significativo, tal como lo definen Ausubel y Anderson (citados por Douglas-Brown: 1987), consiste en el proceso mediante el cual el nuevo material de aprendizaje se pone en relación con las unidades de la estructura cognitiva del sujeto y se inserta en ellas; por el contrario, el aprendizaje memorístico consiste ! en el proceso de almacenamiento mental de unidades que apenas se asocian con la estructura cognitiva ya existente. Dos condiciones son necesarias para que el aprendizaje sea significativo: que el contenido sea potencialmente significativo – es decir, susceptible de insertarse en las unidades cognitivas ya existentes- y que en el alumno exista una actitud favorable para aprender de modo significativo. En este tipo de aprendizaje, el modo de trabajar, individualmente y en cooperación, es tan importante como el contenido mismo que se aprende.

Las tareas constituyen una unidad de trabajo en el aula, al propio tiempo que una constelación de subtareas, unidas coherentemente entre sí y con la tarea final. Esta constelación está integrada por subtareas pertenecientes a los ámbitos del aprendizaje ,

de la comunicación, de la lengua o del tema sobre el que versa la tarea; finalmente, consisten en actividades de desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje o de comunicación. En este sentido, y como señala Nunan (1989:122), *las actividades no son ejercicios, sino contextos en los cuales los alumnos se sirven de la lengua para obtener información acerca de cosas que necesitan realmente saber (acerca del mundo, acerca de la lengua y acerca del aprendizaje) y para compartir ideas.*

Lo que se propone para este curso de intérpretes es diseñar tareas que integren gramática y comunicación. De esta manera, se resuelven, por un lado, los inconvenientes metodológicos originados por un enfoque tradicional de la didáctica de contenidos y, por otro, se mejora la calidad del contenido que se transmite al asociarlo a la comunicación.

Por último, señalar que este planteamiento está dentro de lo propuesto en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (pág.159) pues su principio metodológico es que *los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. 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.*

5. Análisis de estrategias.

La competencia estratégica observada en los alumnos intérpretes muestra la doble habilidad con la que agilizan el proceso de aprendizaje mediante las estrategias adecuadas por un lado y, por otro, son capaces de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la comprensión oral con el empleo de otras estrategias. En general, son escasos los materiales didácticos que procuran actividades orientadas a ejercitar cualesquiera de las dos habilidades antes mencionadas.

En la bibliografía manejada sobre este tema hay que hacer constar que existe cierta polémica en cuanto a si las estrategias de aprendizaje y de comunicación son una misma cosa o, por el contrario, son dos habilidades con procedimientos y fines diferentes. Según mi opinión, las estrategias de aprendizaje están orientadas al *proceso* y las estrategias de comunicación están dirigidas al *producto*. Las características fundamentales de una estrategia de comunicación son:

- a) la existencia de un *problema comunicativo*, que suele ser de tipo léxico;
- b) la *conciencia* por parte del estudiante de hacer uso de un comportamiento estratégico para resolver ese problema;
- c) la *naturaleza intencional* de la estrategia de comunicación.

El componente estratégico en toda su complejidad contribuye de manera fundamental al logro de la competencia comunicativa, es decir, a que el hablante no nativo sea capaz de interactuar en la lengua meta de forma próxima a como lo haría un hablante nativo; por ello, es necesario que los procedimientos didácticos incorporen actividades que fomenten el conocimiento del funcionamiento y el uso de

estrategias de comunicación.

5.1. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas. Cuando tiene que enfrentarse a una tarea de clase concreta como, por ejemplo, leer un capítulo de un libro o preparar el resumen escrito de un párrafo, el alumno puede elegir varias maneras de llevar a cabo la tarea. Cada una de estas opciones o estrategias tiene ventajas y inconvenientes concretos, y el uso de una estrategia apropiada puede incrementar las posibilidades de hacer bien una tarea de aprendizaje. Un aspecto importante de la enseñanza es incrementar la consciencia del alumno y su manejo de estrategias de aprendizaje eficaces.

Oxford (1990) identifica seis tipos generales de estrategias que el hablante no nativo pone en marcha para contribuir al aprendizaje y lograr la competencia comunicativa :

- 1 **Estrategias de memoria**, que ayudan al alumno a almacenar y a recobrar información. Se refiere a:
 - 2) - Crear conexiones mentales (por ejemplo, contextualizar palabras nuevas)
 - 3) - Aplicar imágenes y sonidos (por ejemplo, visualizar sonidos en la memoria)
 - 4) - Revisar bien (por ejemplo, revisión estructurada)
 - 5) - Emplear acciones (por ejemplo, usar respuesta física o sensaciones)
- 1 **Estrategias cognitivas**, que permiten al alumno comprender y producir nuevos mensajes.

- 3) - Practicar (por ejemplo, usar fórmulas y modelos)
- 4) - Recibir y enviar mensajes (por ejemplo, centrarse en la idea principal de un mensaje).
- 5) - Analizar y razonar (por ejemplo, analizar expresiones)
- 6) - Crear estructuras de input y output (por ejemplo, tomar notas).

1 **Estrategias compensatorias**, que permiten a los alumnos establecer comunicación a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua.

- 4) - Aventurar respuestas de forma inteligente (por ejemplo, usar signos no lingüísticos para inferir significados)
- 5) - Superar limitaciones en la lengua hablada y escrita (por ejemplo, usar un circunloquio o un sinónimo).

6)

1 **Estrategias metacognitivas**, que permiten al alumno regular su propio aprendizaje a través de la organización, la planificación y la evaluación.

- 5) - Situar el aprendizaje (por ejemplo, vinculando información nueva con material ya conocido).
- 6) - Organizar y planificar el aprendizaje (por ejemplo, estableciendo metas y objetivos).
- 7) - Evaluar el aprendizaje (por ejemplo, supervisando el propio trabajo).

1 **Estrategias afectivas**, que ayudan al alumno a controlar sus propias emociones, actitudes, motivaciones y valores.

- 6) - Reducir la ansiedad (por ejemplo, con música o humor)
- 7) - Animarse (por ejemplo, gratificándose a uno mismo)
- 8) - Tomarse la temperatura emocional (por ejemplo, exponiendo los

sentimientos a alguien).

1 **Estrategias sociales**, que ayudan al alumno a relacionarse con otras personas.

7) - Hacer preguntas (por ejemplo, para clarificar o verificar)

8) - Cooperar con otros (por ejemplo, cooperar con usuarios competentes de la lengua extranjera)

9) - Sentir empatía hacia otros (por ejemplo, sensibilizándose culturalmente).

Las diferencias entre estrategias eficaces e ineficaces pueden ser identificadas por medio de procedimientos como observar a alumnos cuando llevan a cabo tareas de aprendizaje, haciéndoles pensar introspectivamente sobre las estrategias utilizadas, o haciéndoles escribir sobre cómo han resuelto problemas concretos de aprendizaje.

El gran interés actual por las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras ha puesto de relieve formas de colaboración activa entre profesores y alumnos para desarrollar enfoques eficaces de aprendizaje. Ambos comparten la tarea de facilitar el aprendizaje, pues lo que se investiga es cómo pueden aprender los alumnos de forma más eficaz.

Dubin (1986) sugiere que por medio de una mejor comprensión y regulación de sus estrategias de aprendizaje, los alumnos pueden aspirar a:

- 1 Adquirir información sobre su propio enfoque de aprendizaje.
- 2 Aprender a elegir estrategias apropiadas para una tarea o propósito de aprendizaje.

- 3 Aprender a utilizar estas estrategias en una clase, en el estudio o en un empleo.
- 4 Aprender a utilizar estrategias específicas para la lectura, la escucha o la conversación.
- 5 Poder definir estrategias para mejorar la memoria en el aprendizaje de lenguas.
- 6 Aprender cómo transferir eficazmente conocimientos sobre el lenguaje y la comunicación de una lengua a otra.
- 7 Aprender a utilizar los recursos sabiamente.
- 8 Poder tratar los errores de forma eficaz

5.2. Estrategias observadas en los intérpretes

La cuestión práctica es cómo hacer para agilizar el proceso de aprendizaje del español para estos alumnos intérpretes de conferencias y qué estrategias facilitan el aprendizaje. Lo que está claro es que existen unas estrategias universales que todo aquel que aprende algo pone en marcha con el fin de asegurar el proceso. Sin embargo, también es cierto que cada persona –conforme a su personalidad, su experiencia previa, su conocimiento del mundo y su procedencia cultural, entre otros- manifiesta preferencias entre unas estrategias frente a otras. Para ver cuáles son las seleccionadas por los alumnos se preparan unos cuestionarios (que se adjuntan al final).

Una de las conclusiones a la vista de dichos cuestionarios es que estos alumnos responden a estilos cognitivos y de aprendizaje diferentes al estudiar una lengua extranjera. Tienen mucha experiencia en el aprendizaje de lenguas porque, como ya se ha

mencionado antes, todos trabajan ya con unas cinco o seis lenguas extranjeras y, al terminar las clases de español de último nivel, se marchan con una beca de tres meses a un país de habla española sintiendo la presión de que al regresar tienen que trabajar ya con el español en cabina.

Hay que centrar la atención en el desarrollo de estrategias que permitan la realización de uno u otro tipo de tareas con una dimensión lingüística determinada. El objetivo consiste en mejorar las estrategias utilizadas tradicionalmente por el alumno haciéndolas más amplias y más conscientes, intentando adaptarlas a las tareas para las que no se habían utilizado originalmente. Hay que asegurarse de que las estrategias de comunicación y de aprendizaje se conciben como un objetivo, aunque no sean un fin en sí mismas, si consideramos que pueden ayudar a agilizar las competencias individuales con el fin de ponerlas en práctica, e incluso mejorarlas y ampliarlas.

Principales estrategias observadas en los intérpretes:

- 1 Las **estrategias interpretativas** son un medio que utiliza el intérprete 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.

Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación cuando el uso de una estrategia concreta es adecuado en respuesta a las demandas comunicativas que se les

presentan.

- 2 Las **estrategias de expresión** movilizan recursos para buscar el equilibrio entre distintas competencias –maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias- con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Ponen en funcionamiento los recursos internos, lo que posiblemente conlleva una preparación consciente, el cálculo del efecto de estilos, estructuras del discurso o formulaciones, y la búsqueda en un diccionario o la obtención de ayuda cuando se trata de una carencia. Cuando no se han movilizado o localizado los recursos adecuados, al intérprete emprende una versión más modesta de la tarea y, por ejemplo, escribe una postal en lugar de una carta.

- 3 Las **estrategias de comprensión** identifican el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados. Estos a su vez establecen expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir. Durante el proceso de la actividad de comprensión, utilizan las claves identificadas en el contexto total (lingüístico y no lingüístico), así como las expectativas respecto a este

contexto establecidas por los esquemas adecuados para elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él. Mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos aparentes y posibles que haya en el mensaje con el fin de comprender el significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes. ! Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptivas difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor.

- 4 **Estrategias de interacción** : La interacción abarca tanto la actividad de comprensión como la de expresión, así como la actividad única para la construcción de un discurso conjunto y coherente.

El hecho de que la interacción oral suponga la creación colectiva de significado mediante el establecimiento de un cierto grado de contexto mental común, la definición de lo que hay que considerar como dado, la deducción de la procedencia de las personas, la convergencia de unos con otros o la definición y el mantenimiento de una cómoda distancia, generalmente en tiempo real, significa que además de las estrategias de comprensión y de expresión hay un tipo de estrategias exclusivas de la interacción que tiene que ver con el control de este proceso. Asimismo, el hecho de que la

interacción sea principalmente cara a cara suele proporcionar una mayor abundancia tanto en términos textuales y lingüísticos como respecto a características paralingüísticas y señales contextuales, todo lo cual puede llegar a ser más o menos elaborado, más o menos explícito hasta donde el ! constante control del proceso por parte de los intérpretes considere apropiado.

La planificación de la interacción oral supone la puesta en funcionamiento de esquemas mentales de los intercambios posibles y probables de la actividad que se va a llevar a cabo y la consideración de la distancia comunicativa que hay entre los interlocutores con el fin de decidirse por opciones y preparar el posible desarrollo de tales intercambios.

- 1 Las **estrategias de mediación** reflejan las formas de abordar las demandas del uso limitado de recursos para procesar la información y establecer significado equivalente. Este proceso puede suponer una cierta planificación previa para aprovechar y organizar al máximo los recursos así como la consideración de la forma en que hay que abordar la tarea concreta. Durante el proceso de interpretación, el mediador necesita ver lo que viene a continuación mientras formula lo que se acaba de decir, generalmente haciendo malabarismos con dos distintos fragmentos o unidades de interpretación simultáneamente. Tiene que apuntar las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario lo que libera la capacidad de procesamiento para la previsión. Por el contrario, el mediador también tiene que utilizar técnicas para eludir las

incertidumbres y evitar la interrupción mientras mantiene la previsión.

En general, se puede observar cómo los intérpretes utilizan las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir; al mismo tiempo extrapolan del contexto el significado de palabras desconocidas y que aparecen de forma esporádica deduciendo el significado de las oraciones.

El proceso de comprensión supone unos pasos que son actualizados y reinterpretados constantemente en función del conocimiento del mundo, las expectativas esquemáticas y la nueva comprensión textual dentro de un proceso interactivo subconsciente:

- 2 la percepción del habla: sonido y reconocimiento de las palabras.
- 3 La comprensión semántica y cognitiva del texto como una entidad lingüística
- 4 La interpretación del mensaje en el contexto.

Hay un tipo de procesamiento en el que los hablantes/ oyentes tienen necesariamente en cuenta el contexto global en el que se desarrolla la comunicación de tal manera que son capaces de restituir todo lo que no está presente físicamente en la onda sonora, pero sí lo está, en cambio, en la intención de realización del hablante.

La mayor dificultad para el intérprete que intenta aprender una lengua nueva reside, en el dominio de la percepción, en el hecho de que no es capaz de hacer que sus estrategias perceptivas se adapten a los estímulos recibidos, como lo hace en su lengua materna. Para cualquier intérprete presenta menos dificultades comprender un

discurso formal que seguir una conversación informal en una cafetería. Esto se debe a que el orador se expresa de una manera formal, hablando despacio y, sobre todo, pronunciando con cuidado los distintos enunciados, mientras que, en el caso de la conversación en una cafetería, ha ocurrido todo lo contrario, pues los distintos interlocutores han hablado de manera informal, rápida y, sobre todo, han relajado mucho la pronunciación eliminando incluso sonidos o partes de palabras en sus enunciados. El intérprete que está habituado a comprender un habla formal no puede, de repente! , elaborar estrategias que le permitan adaptarse a otra forma de pronunciación. Para llegar a ello, necesitará un entrenamiento que le haya habituado a escuchar y, por tanto, a comprender mensajes de la lengua extranjera realizados de forma muy diversa. Sólo de esta forma desarrollará, en la lengua extranjera, estrategias perceptivas adaptativas (Cammaert, G. 1983) que permitan que su comprensión auditiva funcione de forma semejante a como lo hace frente a enunciados de su lengua materna.

Para finalizar, se podría concluir diciendo que el componente estratégico supone la actualización de las actividades y competencias mentales en el curso de la comunicación. Esto se aplica de igual forma a los procesos de comprensión y de expresión. Hay que destacar que un factor importante del control de los procesos productivos es la retroalimentación que el hablante o autor recibe en cada etapa: formulación, articulación y acústica.

En un sentido amplio, el componente estratégico también tiene que ver con el control del proceso comunicativo mientras éste se desarrolla y con las formas de controlar el proceso; por ejemplo:

- 1 Enfrentarse a lo inesperado como, por ejemplo, a los cambios de ámbito, tema, esquema, etc.
- 2 Enfrentarse a las interrupciones de la comunicaciones durante la interacción o la expresión como, por ejemplo, lapso de memoria.
- 3 Comprensión e interpretación erróneas (pidiendo aclaración).
- 4 Utilizar estrategias de reparación ante una audición errónea.

Teniendo en cuenta todo esto, podemos decir que el que aprende una lengua extranjera emplea una serie de estrategias que permiten que el proceso de aprendizaje se lleve a efecto. El conocimiento de estas estrategias por parte del profesor es fundamental para conocer el perfil estratégico del alumno y le ayudará a tomar decisiones en cuanto a su actuación en el aula. Los materiales didácticos deben incorporar actividades que ayuden a cumplir los dos objetivos anteriores. Mientras que los estilos cognitivos pueden considerarse como características relativamente estables de los alumnos, que afectan a su enfoque general de aprendizaje, las estrategias de aprendizaje interpretativas las podríamos definir como los procedimientos específicos que los alumnos utilizan en tareas de aprendizaje concretas.

5.3. Cuestionarios para comprobar las estrategias

Se han diseñado los siguientes cuestionarios para comprobar las estrategias empleadas por los alumnos intérpretes, así como las preguntas que incitaron a la escritura de un diario que tenía el fin de analizar dichas estrategias.

5.3.1. Cuestionario de estrategias de comprensión oral

¿Qué haces al escuchar una conversación con un amigo o conocido hispanohablante y darte cuenta de que no has entendido algo?:

- Repites lo que acabas de escuchar para estar seguro de que has entendido correctamente.
- Repitiendo la frase, verificas si has comprendido correctamente (por ejemplo: *¿lo que quieres decir es que...?*)
- Repites la parte que has comprendido y luego pides información sobre lo que te ha quedado confuso, por medio, por ejemplo, de una pregunta (por ejemplo: *Y finalmente antes de separaros le dijiste ¿qué?*)
- Le pides a la persona que está hablando que te repita la frase o la palabra.
- Le pides a la persona que está hablando que te repita la frase con otras palabras.
- Le pides a la persona que está hablando que te explique lo que quiere decir.
- Le pides a la persona que está hablando que lo haga más lentamente.

- Lo que haces es

Cuando no entiendes una palabra, una idea, un concepto que crees importante, utilizas algunas de las siguientes claves para adivinar el significado:

- Prestas atención a la gestualidad de la persona que está hablando
- Piensas en el propósito o la intención del que está hablando.
- Te fijas en la entonación que le está dando a sus palabras, frases...
- Esperas a que termine de expresar su idea para ver si el contexto te facilita la comprensión.

5.3.2. Escritura de un diario

Los alumnos también escribieron diarios en los que expresaban sus sensaciones y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua. Para estimular dicha escritura les facilité las siguientes preguntas:

- 1 ¿Qué cosas has aprendido en la clase? Nombra algunas.
- 2 ¿Estás aprendiendo suficiente en la clase?
- 3 ¿Estás utilizando el lenguaje que aprendes fuera de clase? ¿Dónde?
- 4 ¿Te gusta la clase?
- 5 ¿Qué cosas no te gustan de esta clase?
- 6 ¿Cómo recuerdas lo que aprendes?

- 7 ¿Con quién practicas?
- 8 ¿Cuánto tiempo dedicas a los deberes de casa?
- 9 ¿Haces alguna vez deberes que no te ha puesto el profesor?
- 10 ¿Crees que eres bueno en la lengua que aprendes?
- 11 ¿Alguna vez lees libros en lengua extranjera?
- 12 ¿Qué partes del aprendizaje de la lengua te gustan más y por qué?
- 13 ¿Has aprendido algo nuevo esta semana?
- 14 ¿Te gusta que evalúen tus conocimientos?
- 15 ¿Cómo puedes aprender más?

Al examinar los datos se observa que, aunque no hay nada sorprendente en la investigación, resulta útil confirmar y hacer explícitas algunas cosas que conocía de manera intuitiva como son el hecho de escuchar todos los días, bien en las reuniones o en casa, discursos o noticias en español de manera activa, es decir, anotando las palabras o expresiones desconocidas y buscándolas en diccionarios y en glosarios. La parte del aprendizaje del español que más les gusta es la comprensión oral porque lo sienten como algo verdaderamente útil para su trabajo.

5.3.3. Cuestionario de estrategias de aprendizaje

Estás viviendo en España durante algún tiempo. Según esta condición, lee la lista siguiente de estrategias de aprendizaje y señala

cuáles crees que tendrás más ocasiones de utilizar en tu proceso de aprendizaje de la lengua. Si hay alguna que no utilizarás casi nunca, señálalo también.

1. Cuando escuchas o lees, dirigir la atención hacia algún rasgo específico: (por ejemplo, un elemento sintáctico, un tiempo verbal, elementos discursivos, ideas principales, etc...).
2. Practicar estructuras corrientes, frases conversacionales, expresiones de cortesía y otras fórmulas hechas –por ejemplo, aprendiéndolas de memoria- para tener disponible un número de fórmulas de conversación.
3. Tratar de incrementar lo que sabes formulando hipótesis (por ejemplo, si se ha aprendido *panadero*, adivinar cómo se denomina al que hace o vende zapatos).
4. Escuchar y observar (y derivar significado de) situaciones observadas, conversaciones que se oyen, etc.
5. Utilizar contextos semánticos, marcadores lingüísticos, señales gestuales, entonación, situación, etc.. para adivinar significados, es decir, inferir, apoyarse en la información externa, además de en los signos dentro del mensaje, para superar interrupciones en la comunicación.
6. Relacionarse con un hablante nativo, utilizando estrategias de aprendizaje (por ejemplo, pedir repeticiones, clarificaciones, correcciones, paráfrasis, preguntar si algo está bien dicho, etc...).
7. Hablar con libertad sin preocuparse mucho por los errores; transmitir sus puntos de vista de cualquier manera posible: repetirlo, dar ejemplos, hacer gestos, etc...
8. Seguir las respuestas prácticas y afectivas de un interlocutor e

incorporarlas a la producción propia: prestar mucha atención, y alterar cosas en consecuencia.

9. Centrarse en comprender mensajes de forma socio-cultural: costumbres, expectativas, signos, etc.
10. Supervisarse uno mismo, identificando las dificultades propias y trazando planes para mejorar.
11. Comparar, por ejemplo, varias frases para deducir la regla subyacente; en otras palabras, buscar generalidades o principios básicos de la lengua.
12. Pedir a otras personas explicaciones de aspectos lingüísticos, gramaticales, etc.
13. Leer explicaciones gramaticales, contrastes, hacer actividades y ejercicios de repetición.
14. Hacer visualizaciones (diagramas, dibujos) para clarificar significados y recordarlos, o para clarificar estructuras.
15. Utilizar símbolos fonéticos o algún sistema personal para acordarse de determinados rasgos de sonido, patrones de entonación, etc.
16. Tomar notas, apuntar elementos nuevos; llevar listas de vocabulario, llevar un diario de aprendizaje, etc.
17. Repetir como esfuerzo o pura práctica; para adquirir fluidez en la producción de sonidos en combinaciones frecuentes, puntos difíciles de fonética, etc.: como puro placer por articular sonidos en general.
18. Fijarse y aprender de los mensajes públicos de todo tipo (señales, anuncios, etiquetas, ofertas de viaje, radio, TV, películas, etc.).
19. Familiarizarse con un campo lingüístico específico mediante

exposición deliberada y repetitiva al mismo (por ejemplo, el lenguaje político y de las noticias viendo siempre los mismos programas informativos de televisión; aprender el lenguaje de algún tema en particular leyendo revistas especializadas, etc.).

20. Trabajar «con un curso de idiomas» en cintas de audio.

21. Simplemente relajarse y abrir los caminos sensoriales («absorber»).

Las estrategias más utilizadas por los intérpretes según este cuestionario son las de *tomar notas, apuntar elementos nuevos; llevar listas de vocabulario (nº16) y familiarizarse con un campo lingüístico específico mediante exposición deliberada y repetitiva al mismo (nº19)*. Los intérpretes intentan escribir todo lo que no comprenden para luego buscarlo y ampliar así su léxico; y, por otra parte, escuchan atentamente los programas informativos para familiarizarse con ese tipo de lenguaje tan útil en su trabajo.

6. Programación de un curso

A la hora de considerar el desarrollo de un curso concreto, en este caso para intérpretes, hay que tener en cuenta los factores relacionados con las circunstancias particulares del entorno en que se desarrolla el currículo y los relativos a los aspectos materiales de la situación de enseñanza. En este caso, los factores materiales y del entorno así como dichas circunstancias particulares condicionan de forma decisiva el enfoque general del curso y las condiciones físicas en las que ha de desarrollarse el programa.

Un análisis sistemático de los factores sociales, educativos y

culturales del entorno en el que se pretende llevar a cabo el curso proporciona información sobre una serie de variables que tendrán particular importancia en el diseño y desarrollo de los cursos. Me estoy refiriendo a factores como el papel de la lengua en el entorno, las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua, etc. Los intérpretes son licenciados universitarios de países pertenecientes a la Unión Europea y han tenido diferentes tipos de relación con la lengua española en sus etapas escolar y universitaria, teniendo en cuenta que el español es la cuarta, quinta o incluso sexta lengua que aprenden. La Comisión Europea, en la que trabajan como funcionarios intérpretes, organiza cursos de lenguas para facilitar su formación lingüística específica, de tal forma que existen estos cursos sólo para los intérpretes y luego otros para el resto de los funcionarios traductores, administrativos, secretarías etc...

Por otra parte, las actitudes sociales e individuales con respecto a la lengua pueden influir notablemente en el desarrollo del curso. Como observan Dubin y Olshtain (1986), una actitud positiva hacia la lengua por parte de los alumnos suele estar en relación con el aprecio por la cultura relacionada con esa lengua; y una actitud positiva hacia el proceso de aprendizaje es reflejo de una alta motivación, entusiasmo y buena predisposición por parte de los alumnos. En este caso, los alumnos intérpretes están absolutamente motivados pues han elegido el español voluntariamente como futura lengua de trabajo, sintiéndose atraídos por la cultura además de por la lengua en sí misma.

También influyen mucho las variables individuales de los alumnos, de carácter cognitivo y afectivo, así como sus expectativas y

necesidades particulares. Las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos son un factor determinante a la hora de entender las diferencias que puedan surgir en clase en relación con aspectos como el grado de tolerancia hacia el error, la preferencia de los textos escritos sobre la práctica oral, la búsqueda o no de oportunidades para usar la lengua, etc. (Dubin y Olshtain, *op.cit.*).

La importancia de los materiales didácticos es crucial en el planteamiento de un curso y en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un banco de materiales bien organizado puede ser un elemento fundamental en el desarrollo del curso, especialmente en esta situación en que no hay material previsto para el mismo. Disponer de textos y materiales auténticos organizados por temas o por niveles facilita la labor y permite hacer más atractivas las actividades de clase.

Estoy de acuerdo con el enfoque humanista de la educación que ha puesto el acento en la importancia de reconocer al alumno como centro y principal protagonista de las decisiones que hayan de adoptarse en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerar las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos del alumno, y llevarlo a la reflexión sobre las repercusiones de todo ello en su propio aprendizaje es, desde este punto de vista, el camino más adecuado para conseguir su implicación personal, mantener su motivación y favorecer la continuidad del estudio de la lengua de forma autónoma, en un proceso que se desarrolla como experiencia personal a lo largo de toda la vida (los intérpretes continúan aprendiendo y mejorando sus lenguas de trabajo y las que no lo son todavía, pues son personas que disfrutan con las lenguas de

una forma excepcional).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje desempeñan un papel determinante factores que tienen que ver con variables afectivas y cognitivas de los alumnos y con el papel que adopten en clase el profesor y los alumnos.

Según mi experiencia de profesora de este curso de intérpretes, creo que se deben incorporar, junto a la enseñanza de destrezas lingüísticas, el desarrollo en clase de destrezas que permitan a los alumnos aprender de modo más eficaz y descubrir sus formas preferidas de aprendizaje.

El análisis de necesidades objetivas y subjetivas en distintos momentos del curso, ha sido un instrumento de extraordinaria eficacia a la hora de enfocar el programa desde una perspectiva que da coherencia y pleno sentido a las decisiones relacionadas con los contenidos y con la metodología. Las necesidades objetivas, que incluyen datos de la situación presente de los alumnos y la información necesaria sobre las lagunas o deficiencias observadas, me permitió centrar, ya al principio del curso, el alcance de los contenidos del programa. Las necesidades subjetivas, con el análisis de las variables individuales de los alumnos y sus estilos particulares de aprendizaje, ha ido dando la pauta, a lo largo del desarrollo del curso, de cuáles son las actividades y experiencias de aprendizaje más eficaces, de tal forma que, a partir de la negociación con los alumnos, se han podido orientar los objetivos y contenidos del programa inicialmente establecidos y modificándolos si fuera necesario.

Así pues, desde esta perspectiva de la enseñanza centrada en el alumno, se puede enfocar la enseñanza comunicativa de la lengua

desde el punto de vista de su función mediadora entre las intenciones comunicativas de los alumnos y las demandas de las situaciones en las que los alumnos necesitan utilizar la lengua. En vista de la enorme variedad tanto de posibles intenciones comunicativas como de situaciones en las que puede usarse la lengua, me parece fundamental el análisis de necesidades (ver punto 2). Dicho análisis incluye:

- 1 Las situaciones de uso: los intérpretes aprenden español para comprender los discursos en la modalidad simultánea (trabajando en cabina) o en consecutiva (ruedas de prensa, cenas oficiales, etc.).
- 2 Objetivos funcionales: se pretende que comprendan los discursos para poder interpretarlos como corresponde a su trabajo diario.
- 3 Actividades comunicativas: sobre todo de comprensión oral para alcanzar sus objetivos de comprender los discursos.
- 4 Formas lingüísticas: las relacionadas con los discursos como conectores, conjunciones, correlación de tiempos verbales...

Una vez identificados los elementos que han de ser objeto de análisis, hay que recabar los datos necesarios teniendo en cuenta las características de las situaciones en las que se usará el español y obteniendo la información de los propios alumnos. Esta última posibilidad es la que me ha sido más útil pues los intérpretes, dada su larga experiencia en el aprendizaje de lenguas, tienen muy claro lo que necesitan aprender para realizar bien su trabajo diario pues son muy conscientes de sus lagunas y deficiencias. En concreto tienen más dificultades en comprender la lengua coloquial que utilizan los delegados o ministros en las comidas o cenas oficiales que los

discursos de las reuniones pues están más habituados a ese tipo de lenguaje gracias a sus otras lenguas extranjeras activas con las que trabajan. El análisis de estas deficiencias o lagunas implica que hay que evaluar de forma detallada los conocimientos y las habilidades de los alumnos con respecto a la destreza de comprensión auditiva, objeto de este programa. Aquí el procedimiento que he seguido es la autoevaluación de los alumnos para seleccionar los contenidos y las actividades relevantes.

En cuanto a las necesidades subjetivas, que comprenden las necesidades cognitivas y afectivas del alumno en la situación de aprendizaje, se ha conseguido la información estudiando la personalidad de los alumnos, su confianza, sus actitudes, sus deseos y expectativas con respecto al aprendizaje del español, así como su estilo cognitivo y sus estrategias de aprendizaje. Las necesidades subjetivas pueden interpretarse como aquellos factores de naturaleza psicosocial o cognitiva que influyen en la forma en que los alumnos perciben el proceso de aprendizaje e interactúan con él, y pueden verse desde la perspectiva de las diferencias individuales y del estilo de aprendizaje.

En cuanto a las características individuales que aportan los alumnos al proceso de aprendizaje, afectan de forma decisiva tanto a la forma en que aprenden como a los resultados del propio aprendizaje. Me refiero a factores como la edad (en el caso de los alumnos estudiados oscila entre los 35 y 45 años), la personalidad (todos son muy extrovertidos y les encanta hablar, nada que ver con los traductores que pasan horas en su despacho sin hablar con nadie), la inteligencia y la motivación (su trabajo les encanta por la

posibilidad de viajar, de estar con personas importantes del mundo de la política, de añadir lenguas de trabajo con estancia pagada tres meses en el país, etc...).

Las diferencias individuales ejercen una influencia en el modo en el que los alumnos reaccionan a aspectos del estudio de la lengua y conforman sus preferencias con respecto a la naturaleza y la organización de las actividades de aprendizaje. Hay que distinguir dos tipos:

- 1 Variables psicosociales: se refieren a las reacciones psicológicas y afectivas de los alumnos ante aspectos interpersonales del estudio de la lengua: ansiedad; confianza en uno mismo; autoestima. Los estudios sobre los efectos negativos de la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera han revelado que en los primeros estadios de aprendizaje este factor no es significativo, porque las experiencias negativas no constituyen todavía un afecto negativo; sin embargo, en estadios posteriores puede observarse una relación entre la ansiedad y las actuaciones del alumno (Gardner y MacIntyre 1992). Por otra parte, el proceso de aprendizaje de la lengua puede afectar negativamente a la autoestima del alumno, que puede sentir una pérdida de eficacia en su modo habitual de expresarse, o bien una pérdida de prestigio social (Tudor 1996).
- 2 Variables cognitivas: tienen que ver con el modo en que los alumnos organizan su experiencia del mundo en relación con el aprendizaje de la lengua y cómo prefieren aprender: tolerancia a la ambigüedad, toma de riesgos, estilo cognitivo, entre otros.

Estas dos primeras variables influyen en las reacciones de los alumnos ante las incertidumbres inherentes al aprendizaje de la nueva lengua, por lo que pueden considerarse estrechamente vinculados. La tolerancia en la ambigüedad supone la capacidad de aceptar situaciones confusas, que en el caso de los intérpretes forma parte de su trabajo diario. En cuanto a la capacidad del alumno para asumir riesgos, podría pensarse que un rechazo de la toma de riesgos puede limitar la exploración de la lengua por parte de los alumnos y llevarlos a evitar oportunidades de aprendizaje potencialmente productivas. En relación con esto, la observación del comportamiento de los intérpretes me lleva a afirmar que se caracterizan por asumir riesgos de todo tipo, basándose en sus experiencias con las otras lenguas extranjeras que conocen. El estilo cognitivo se refiere a la forma habitual que tiene el alumno de procesar la información y, en sentido general, de organizar sus percepciones del entorno y su interacción con él. Aquí cabe decir que los intérpretes organizan la información relacionándola con el conocimiento lingüístico, cultural y pragmático que les aportan las otras lenguas conocidas.

A la hora de considerar las variables individuales de los alumnos desde la perspectiva del aprendizaje de la lengua, Williams y Burden (1997) proponen un enfoque constructivista, dado que cada alumno contribuye con un conjunto diferente de conocimientos y de experiencias al proceso de aprendizaje y «construye» de forma diferente el sentido que da a la situación a la que se enfrenta. La comprensión que un individuo tiene del mundo se ve modificada

constantemente conforme adapta los conocimientos existentes a la nueva información.

Para medir las distintas variables individuales nos puede ayudar el concepto de estilo de aprendizaje, que comprende distintas conductas que sirven como indicadores de cómo una persona aprende del entorno y se relaciona con él.

El estilo de aprendizaje puede considerarse como un modelo consistente de conducta pero con un cierto componente de variabilidad individual. En este sentido, los distintos estilos son modelos globales que dan una dirección general a la conducta de aprendizaje. Willing (1988; en Oxford y Ehrman 1993, pág. 54) define el estilo de aprendizaje como «...una serie de características que permiten agrupar a las personas en tipos o que sitúan a un individuo en un punto a lo largo de una escala descriptiva... El estilo de aprendizaje es más concreto que el estilo cognitivo en la medida en que contempla directamente la totalidad del funcionamiento psicológico en cuanto afecta al aprendizaje».

El estilo de aprendizaje incluye una variable de preferencia de tipo sensorial: visual, auditiva y táctil. La combinación de estas variables (características psicosociales, cognitivas y sensoriales de un individuo) conllevan una serie de modos preferidos de conducta que pueden describirse como el estilo individual de aprendizaje. Esto ayuda a que los profesores capturemos las conductas de aprendizaje de los alumnos a partir de un número finito de polos de diferencias, de manera que podamos responder a las necesidades subjetivas de los alumnos de un modo fundamentado.

Para conocer los diferentes estilos de aprendizaje de mis alumnos

les pasé el siguiente cuestionario:

Instrucciones:

Las personas aprenden de formas muy distintas. Por ejemplo, algunas aprenden sobre todo con sus ojos (visuales) o con sus oídos (auditivos); algunas personas prefieren aprender exponiéndose a experiencias con tareas de «hacer» algo con las manos (cinestéticos o táctiles); algunas personas aprenden más cuando trabajan solas, mientras que otras prefieren trabajar en grupo.

Lee las frases y responde aplicándolas a tu estudio del español. Decide si estás en acuerdo o en desacuerdo con cada una, graduando tu respuesta entre:

MUY DE ACUERDO, DE ACUERDO, INDECISO, EN DESACUERDO, MUY EN DESACUERDO.

Responde a cada frase deprisa, sin pensarlas mucho. Trata de no cambiar las respuestas después de haberlas decidido.

1. Cuando el profesor me da las instrucciones, las comprendo mejor.
2. Prefiero aprender haciendo algo.
3. Trabajo más cuando trabajo con los demás.
4. Aprendo más cuando estudio en grupo.
5. En clase, aprendo mejor cuando trabajo con los demás.
6. Aprendo mejor viendo lo que el profesor escribe en la pizarra.
7. Cuando alguien me pide que haga algo en clase, aprendo mejor.
8. Cuando hago cosas en clase, aprendo mejor.
9. Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que

he leído.

10. Cuando leo las instrucciones, las recuerdo mejor.
11. Aprendo más cuando me ponen un ejemplo.
12. Comprendo mejor las instrucciones cuando las leo.
13. Cuando estudio solo, me acuerdo mejor de las cosas.
14. Aprendo mejor cuando hago algo para un proyecto de clase.
15. Me encanta aprender haciendo experimentos.
16. Aprendo mejor cuando hago dibujos mientras estudio.
17. Aprendo mejor cuando el profesor explica la teoría.
18. Cuando trabajo solo, aprendo mejor.
19. Comprendo mejor las cosas en clase cuando participo en juegos de roles.
20. Aprendo mejor en clase cuando escucho a alguien.
21. Me encanta trabajar en una actividad con dos o tres compañeros.
22. Cuando construyo algo, me acuerdo mejor de lo que he aprendido.
23. Prefiero estudiar con otras personas.
24. Aprendo mejor leyendo que escuchando a alguien.
25. Me encanta hacer algo para un proyecto de clase.
26. Aprendo mejor en clase cuando puedo participar en actividades relacionadas.
27. En clase aprendo mejor cuando trabajo solo.
28. Prefiero trabajar yo solo en proyectos.
29. Aprendo mejor leyendo el libro de texto que escuchando las explicaciones del profesor.

30. Prefiero trabajar yo solo.

Este cuestionario establece seis diferentes categorías de estilos: visuales, auditivos, táctiles, sociales, cinestésicos e individuales. Cada uno de estos tipos podría caracterizarse del siguiente modo (Richards y Lockhart 1994; traducción al español 1998, pág. 68):

- a. Visuales. Reaccionan ante las nuevas informaciones de manera visual y prefieren representar sus experiencias de manera visual, pictórica y gráfica. Se benefician mucho de la lectura y aprenden bien viendo palabras en libros, cuadernos de trabajo y en la pizarra. A menudo, pueden aprender por sí solos con libros y toman notas de las explicaciones para recordar las nuevas informaciones.
- b. Auditivos. Estas personas aprenden mejor de las explicaciones orales y de escuchar palabras. Les beneficia escuchar cintas, enseñar a otros alumnos y conversar con sus compañeros y profesores.
- c. Cinestésicos. Estas personas aprenden más cuando se implican físicamente en la experiencia. Recuerdan la nueva información cuando participan activamente en actividades, excursiones o juegos de roles.
- d. Táctiles. Estas personas aprenden mejor cuando efectúan actividades «manuales». Les gusta manipular materiales, construir, arreglar, ensamblar o fabricar cosas.
- e. Sociales. A estas personas les gusta la relación de grupo y aprenden mejor cuando trabajan con otros en clase. La interacción de grupo les ayuda a aprender y a comprender mejor el material nuevo.

- f. Individuales. Estas personas prefieren trabajar solas. Pueden aprender nueva información por sí mismas y la recuerdan mejor si la han aprendido solos.

El resultado de este cuestionario fue que todos los alumnos lograron su mayor puntuación en el estilo auditivo, lo que era previsible conociendo sus características. No hay excepciones en este caso, parece que los estilos de aprendizaje de los intérpretes son similares y comparten unas características comunes.

Desde el enfoque constructivista, Williams y Burden (1997) concluyen que, para que el profesor comprenda al alumno, se requiere algo más que el conocimiento de las diferencias entre los alumnos respecto a ciertos rasgos fijos de habilidad. El profesor deberá comprender también que cada uno tiene una perspectiva peculiar respecto al mundo y su posición en el mismo (*op.cit.*, pág. 116): *Cada uno de nosotros enfocará las tareas de aprendizaje de idiomas de forma diferente como resultado de estas perspectivas individuales. Por eso, el profesor debe buscar formas que ayuden a los alumnos a controlar su aprendizaje, a crear un nivel de autoestima adecuadamente positivo, a darse cuenta de lo que controlan respecto a lo que les ocurre en su vida y, por tanto, a considerar sus éxitos y sus fracasos como inestables y controlables. Al capacitarlos de esta manera, podemos ayudar a los alumnos a que lleguen a ser verdaderamente autónomos.*

Con respecto a los contenidos hay que tener en cuenta, por una parte, en qué medida responden éstos a las necesidades detectadas de los alumnos; por otra, qué dimensiones, además de la propiamente lingüística, interesa atender con el programa y, por último, a partir de

qué criterios se va a establecer la distribución temporal o gradación de los contenidos.

El procedimiento utilizado para recoger esta información son los debates a comienzo y a lo largo del curso, de tal forma que estos contenidos se puedan reajustar a partir de su propia experiencia. Los bloques de contenidos gramaticales, funcionales y temáticos deben ser entendidos como instrumentos para la organización de actividades (Nunan, 1989; Estaire y Zanón, 1990). En el caso de estos intérpretes de nivel superior, comparto la opinión de Sheila Estaire cuando señala que *un análisis tan detallado de los contenidos lingüísticos no será necesario ni a veces posible cuanto más alto sea el nivel de los aprendices y cuanto más libre sea la unidad. Esto es así porque en estos casos la lengua que utilizarán los aprendices resultará impredecible dado su nivel y la flexibilidad de la unidad* (1990).

En este tipo de programación negociada o por tareas que planteo para este curso de intérpretes de conferencias, los alumnos eligen, en primer lugar, qué actividades quieren hacer y, como consecuencia, qué contenidos necesitarán aprender para llevar a cabo las actividades seleccionadas. Todas las actividades que me plantearon tenían que ver con la comprensión auditiva para cubrir sus necesidades laborales donde sólo tienen la misión de comprender los discursos. Por eso se plantea este curso basándose en actividades de comprensión auditiva dadas sus exigencias debido a su trabajo específico. A la hora de diseñar dichas actividades he tenido en cuenta no sólo las características de los alumnos (edad, cultura e incluso sexo) y su estilo de aprendizaje. Escuchar es una actividad extremadamente complicada, incluso en la lengua materna. En la

recepción de un mensaje no sólo perdemos parte de lo que nos cuentan, sino que añadimos información, puesto que asociamos lo que nos están diciendo, a nuestro conocimiento previo del mundo. El discurso oral posee unos rasgos propios que lo caracterizan y lo diferencian del discurso escrito. Por lo tanto, para mejorar la capacidad de comprensión hay que ejercitar una serie de habilidades específicas:

- 1 Reconocer y discriminar sonidos del español, que no existen en la propia lengua.
- 2 Reconocer y discriminar el acento de las palabras como elemento diferenciador entre ellas (llego/llegó, llegué/llegue).
- 3 Reconocer y discriminar las estructuras entonativas básicas (afirmación, pregunta, exclamación...), así como las estilísticas (estados de ánimo, relación interpersonal, confianza, persuasión...).
- 4 Reconocer fragmentos que constituyen unidades de sentido de diversa longitud: desde las palabras hasta los grupos de palabras, las oraciones y los párrafos.
- 5 Reconocer, de entre los datos que se van obteniendo, los que son fundamentales para el sentido del mensaje que se transmite y los que son secundarios.
- 6 Reconocer los elementos que contribuyen a ordenar el desarrollo del texto y la información que suministra.
- 7 Establecer relaciones entre los acontecimientos del relato, deducir sus causas y efectos, prever su ulterior desarrollo, etc.

- 8 Distinguir entre el sentido literal de las expresiones y el sentido figurado en un determinado texto.
- 9 Seguir una exposición oral o una conversación en la que se habla a distintas velocidades (más rápidas y más lentas).
- 10 La misma capacidad anterior, aplicada a las variantes lingüísticas derivadas del registro, el acento local o regional, el tono y el estilo.
- 11 Deducir la actitud del hablante hacia el tema o hacia sus interlocutores.
- 12 Recurrir a claves extralingüísticas y paralingüísticas (situación espacial de las personas que hablan, expresión corporal y facial, gestos, mímica, tono de voz...) para entender adecuadamente su mensaje.
- 13 Aplicar las estrategias auditivas más adecuadas al propósito de la audición.

El objetivo de las actividades de comprensión auditiva es desarrollar la capacidad de los alumnos para comprender mensajes orales, para interpretar lo que quiere decir el hablante. Para diseñar estas actividades, los textos deben ser auténticos y presentar no sólo los elementos lingüísticos sino también los elementos paralingüísticos y extralingüísticos que acompañan al discurso oral (tono y ritmo, entonación, pausas, gestos y movimientos, postura, proximidad...).

Se ha propuesto también que, dados los horarios de este curso (cuatro horas seguidas, un día a la semana), las actividades despierten el interés del alumno pues está claro que en la vida real sólo escuchamos lo que nos interesa y, por tanto, el alumno sólo se

implicará y activará los procesos necesarios para comprender el mensaje si siente alguna curiosidad por la información que va a recibir.

Se persigue un aprendizaje global de la lengua y para ello hay que apelar a las emociones de nuestros estudiantes para no limitarse a un conocimiento racional e intelectual.

Es necesaria la información sobre la vida y la cultura españolas, pues a menudo el conocimiento que tenemos de los usos y costumbres de nuestro entorno determina la comprensión de los mensajes.

Los alumnos sienten un mayor interés por la información real procedente del mundo exterior, más allá del aula, pues su motivación aumenta y tienen la posibilidad de entrar en contacto con la cultura de la lengua que están aprendiendo.

En las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes. Las actividades de comprensión auditiva pueden consistir en:

- 1 escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos, etc.)
- 2 escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine)
- 3 escuchar como miembro de un público en directo (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos)
- 4 escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el alumno puede estar escuchando:

- 1 para captar la esencia de lo que se dice;
- 2 para conseguir la información específica;

- 3 para conseguir una comprensión detallada;
- 4 para captar posibles implicaciones, etc.

Los tipos de tareas que podemos encontrar son los siguientes:

- 1 Tareas que, de forma oral o escrita, se centran en dar o registrar información, en expresar o registrar ideas, opiniones, sentimientos.
- 2 Tareas que se centran en la obtención de información, en la interpretación de significados a través de textos hablados o escritos.
- 3 Tareas que se centran en simulaciones del «mundo real», entendiéndose por «mundo real» lo que sucede fuera del aula.
- 4 Tareas que se centran en una reflexión sobre el sistema lingüístico y su funcionamiento como instrumento de comunicación.
- 5** Tareas que se centran en el desarrollo de una concienciación de los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, y a través de esta concienciación, en el desarrollo de un aprendizaje más responsable y autónomo.

Las actividades de comprensión oral pueden ser realizadas en diversos niveles:

- 1 Comprensión de nivel de palabras concretas
- 2 Comprensión en el nivel de frases
- 3 Comprensión de la organización de la información (reconstrucción de una historia)
- 4 Comprensión en el nivel del discurso
- 5 Comprensión inferencial (deducir actitudes en un debate o

conversación; deducir la situación de los participantes en una conversación, lugar y tiempo donde ésta tiene lugar, etc.

Para llevar a cabo las tareas, hay que asegurarse de que existen conocimientos previos sobre el tema y la situación. La fase de pre-audición y el apoyo de elementos visuales son siempre aconsejables para facilitar la comprensión. También es importante que las actividades se basen en la interpretación de mensajes nuevos, que contengan elementos no estudiados previamente.

Tarea Final	Subtareas
Elaboración de un programa de radio	Entrevista sobre preferencias musicales
	Entrevista a un personaje famoso
	Escuchar canciones
	Grabar un artículo sobre tu canción favorita

	Recoger información de conciertos
	Visitar una tienda de música

Actividad 1	<p>Contenidos funcionales: dar y pedir información sobre hábitos musicales</p> <p>Contenidos lingüísticos: Expresión de preferencias y gustos; léxico musical</p> <p>Contenidos socioculturales: preguntas sobre preferencias con la forma tú.</p>
Actividad 2	<p>Contenidos funcionales: Descripción de personas y emociones</p> <p>Contenidos lingüísticos: uso del condicional, preferencias con gustar, encantar etc., adjetivos calificativos</p> <p>Contenidos socioculturales: diferentes tipos de personalidades</p>
Actividad 3	<p>Contenidos funcionales: expresiones de deseo</p> <p>Contenidos lingüísticos: uso del presente de subjuntivo en frases de deseo</p> <p>Contenidos socioculturales: expresión poética y creación de</p>

	canciones
Actividad 4	<p>Contenidos funcionales: expresiones de deseo</p> <p>Contenidos lingüísticos: uso del imperfecto de subjuntivo y del condicional</p> <p>Contenidos socioculturales: formas de romanticismo latinoamericano</p>
Actividad 5	<p>Contenidos funcionales: dar y pedir información sobre música</p> <p>Contenidos lingüísticos: uso del pretérito perfecto para acciones que han sucedido recientemente</p> <p>Contenidos socioculturales: cómo pedir información de manera informal</p>
Actividad 6	<p>Contenidos funcionales: formular preguntas de manera formal</p> <p>Contenidos lingüísticos: pronombres interrogativos</p> <p>Contenidos socioculturales: frases de canciones famosas conocidas por los hispanos</p>

TAREA FINAL: Elaborar un programa de radio con forma de revista musical, en la que se cuenten sus experiencias y preferencias musicales, entrevistas a cantantes o grupos famosos, agenda de conciertos y artículos informativos.

- 1 Pensar en un nombre para la revista radiofónica

- 2 Decidir el sumario de secciones: Entrevistas, agenda de conciertos, artículos informativos...
- 3 Repartir las tareas por grupos

TAREAS INTERMEDIAS:

- 1 Entrevistar al compañero para completar una encuesta sobre preferencias musicales
- 2 Preparar entrevista a un personaje famoso por parejas, completando las preguntas que faltan para esas respuestas que corresponden a algunos títulos o fragmentos de canciones
- 3 Escuchar las tres canciones que trae el profesor a clase (*Cucurrucucú Paloma*, *Noches de bodas*, *Vivir sin aire*) y hacer las actividades propuestas
- 4 Grabar un artículo informativo sobre tu canción favorita en español
- 5 Buscar información sobre conciertos en ciudades próximas
- 6 Visitar una tienda de música y completar allí una encuesta sobre la música en español encontrada.

ACTIVIDADES

1. ENCUESTA SOBRE HÁBITOS MUSICALES

I. Datos personales

Nombre: _____ Lugar de nacimiento: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Ocupación: _____ Estudios: _____

II. ¿CON QUÉ FRECUENCIA...

... escuchas música en la radio? Nunca / A veces / Con

frecuencia / Muy a menudo

... escuchas música en tu equipo?

... escuchas música en tu discman?

... lees revistas y noticias de música?

... ves videos musicales en la TV?

... vas a bailar a una discoteca?

... vas a fiestas?

... vas a conciertos?

... vas a locales con música en directo?

III. ¿EN QUÉ MOMENTOS?

- ¿Pones música al levantarte? Sí / No
- ¿Te duermes con música? Sí / No
- ¿Cantas en la ducha? Sí / No
- ¿Escuchas música en el coche? Sí / No
- ¿Y cuando haces deporte? Sí / No
- ¿Limpias la casa con música? Sí / No
- ¿Has visto alguna película sin música? Sí / No

IV. ¿PARA QUÉ?

- 1 ¿Te relaja la música? Sí / No
- 2 ¿Te divierte la música? Sí / No
- 3 ¿Estudias o trabajas con música? Sí / No
- 4 ¿Escoges la música para cada momento? Sí / No
- 5 ¿Tocas o has tocado un instrumento? Sí / No
- 6 ¿Cantas / has cantado en un coro o grupo? Sí / No
- 7 ¿Vas a clases de baile? Sí / No

2. CANCIÓN «CURRUCUCÚ PALOMA»

- 1 Se escucha la canción *Cucurrucucú Paloma* interpretada por Caetano Veloso para la banda sonora de la película *Hable con ella* y se les pide que vayan rellenando esta ficha mientras la escuchan:
 1. Si pones la radio y está sonando la siguiente canción...
 - escucharías con atención
 - apagarías la radio
 - comprarías el disco
 - la dejarías como música de fondo
 2. Imagina que a alguien le gusta esta música. Describe a esa persona en pocas palabras.
 3. Imagina a alguien que odia esta música. Describe a esa persona en pocas palabras.
 4. ¿Qué emociones estimula en ti?
 5. ¿Qué ves si cierras los ojos y escuchas?
 6. ¿De qué época es la canción? ¿De qué nacionalidad es el cantante?
 7. Si fuera la banda sonora de un anuncio, ¿cuál crees que sería el producto anunciado?

8. ¿En qué lugar sería probable oír esta música?

Es una canción muy / demasiado...

- alegre / triste
- divertida / aburrida
- pegadiza / difícil
- familiar / extraña
- agradable / molesta
- blanda / dura

Me gusta(n) / me encanta(n) / no me gusta(n) (nada)

- 2 el ritmo
- 3 la letra
- 4 la percusión
- 5 los coros
- 6 la voz
- 7 el lenguaje que usa
- 8 las imágenes que evoca
- 9 la guitarra
- 10 el piano, otros instrumentos

Es una buena canción para...

- 11 relajarse

- 12 hacer deporte
- 13 levantarse por la mañana
- 14 animarte cuando limpias la casa
- 15 bailar con alguien que te gusta
- 16 bailar en una fiesta
- 17 irse a la cama
- 18 escuchar en el trabajo o mientras estudias

La letra

- 19 dice cosas interesantes
- 20 no me interesa nada
- 21 no la entiendo

3. CANCIÓN «NOCHES DE BODA»

1. Planteamos a los alumnos la siguiente situación: Son escritores de canciones. El famoso cantautor Joaquín Sabina está buscando colaboradores para su último álbum pues ha estado enfermo y necesita ayuda para componer sus canciones. Estamos en las pruebas de selección:

- Primera prueba: en parejas piensan opciones para completar la primera estrofa:

Que el maquillaje.....

Que el equipaje.....

Que el calendario.....

Que el diccionario.....

Puesta en común y valoración.

- Segunda prueba: Trabajamos con la canción incompleta **Noches de boda**. Tenemos que terminarla. Antes de darles la transcripción y para ayudarles a inspirarse, escuchamos los primeros acordes de la canción y la primera estrofa que canta con Chavela Vargas. En parejas completan el texto (una parte consiste en completar libremente y la otra en elegir entre las opciones dadas).
- 2. Puesta en común y valoración de sus versiones.
- 3. ¿Cuál es la versión elegida por Joaquín Sabina y Chavela Vargas? Escuchamos la canción completa. Tomar nota de la versión real. Comparar en parejas. Escuchar otra vez.
- 4. Continuaciones: **a.** Tema cultural: Joaquín Sabina y Chavela Vargas, su fama y su difusión. **b.** Intercambio de ideas: pensando en su vida (o tomando un rol ficticio asignado), cómo completarían la última parte de los versos en todas las estrofas.

NOCHES DE BODA

Joaquín Sabina

Que el maquillaje no apague tu risa,
Que el equipaje no lastre tus alas,
Que el calendario no venga con prisas,
Que el diccionario detenga las balas.

Que las persianas corrijan la aurora,
Que gane el quiero la guerra del puedo,
Que los que esperan no cuenten las horas,
Que los que matan se mueran de miedo.

Que el fin del mundo te pille bailando,
Que el escenario me tiña las canas,
Que nunca sepas ni cómo ni cuándo,
Ni ciento volando, ni ayer ni mañana.

*Que el corazón no se pase de moda,
Que los otoños te doren la piel,
Que cada noche sea noche de bodas,
Que no se ponga la luna de miel.
Que todas las noches sean noches de boda,
Que todas las lunas sean lunas de miel.*

Que las verdades no tengan complejos,
Que las mentiras parezcan mentira,
Que no te den la razón los espejos,
Que te aproveche mirar lo que miras.

Que no se ocupe de ti el desamparo,
Que cada cena sea tu última cena,
Que ser valiente no salga tan caro,
Que ser cobarde no valga la pena.

Que no te compren por menos de nada,
Que no te vendan amor sin espinas,
Que no te duerman con cuentos de hadas,
Que no te cierren el bar de la esquina.

4. CANCIÓN «VIVIR SIN AIRE»

- 2 Presentación de la canción y del grupo.
- 3 Primero escuchamos sólo los acordes iniciales: valoración de la música. Hipótesis sobre el tipo de sentimiento que se va a expresar.
- 4 Primera audición de la canción completa: obtener la idea principal (las formas más repetidas).
- 5 Reconstrucción de la canción en grupos de cuatro. Damos a cada uno una tarjeta con cuatro versos (ver ejemplo más abajo) y una hoja con 24 líneas numeradas. Escuchan (una o dos veces) e intentan colocar los versos de su tarjeta en su lugar. Aunque tienen cuatro versos, deben terminar con doce líneas, porque algunos se repiten. Después de escuchar, los grupos de cuatro hacen una puesta en común, se dictan unos a otros y reconstruyen la canción. Escuchar para comprobar.
- 6 Continuación: actividad de creación con la canción como punto de partida: inventar nuevas estrofas para el mismo u otro tema, sustitución de palabras manteniendo el mismo sentido, etc...

* cómo quisiera poder vivir sin _____ | *cómo quisiera poder vivir
sin _____

* pero no puedo, siento que muero | *me estoy ahogando sin tu amor

* me encantaría quererte un poco | *cómo pudiera un pez nadar sin agua menos |

* cómo quisiera lanzarte al olvido | *cómo quisiera guardarte en un cajón

* cómo quisiera poder vivir sin _____ | *cómo quisiera poder vivir sin _____

* cómo quisiera calmar mi aflicción | *me encantaría robar tu corazón

*cómo pudiera un ave volar sin alas | *cómo pudiera la flor crecer sin tierra

*me encantaría matar esta canción | *cómo quisiera guardarte en un cajón

5. VISITAR UNA TIENDA DE MÚSICA

Visita una tienda de música y completa allí la siguiente ficha:

1. Nombre y dirección de la tienda:
2. Secciones musicales:
3. ¿Hay música en español? ¿de qué países?:
4. ¿En qué sección de la tienda?: internacional / latina / étnica / rock / solistas / clásica

5. ¿Has consultado con / en...: un catálogo? / una revista? / un amigo? / un ordenador? / un empleado? / otros?
6. ¿Has podido escuchar alguno de los discos en español? Si / no
7. ¿Qué discos te han llamado la atención? ¿Por qué?
8. Toma nota de los 10 títulos de canciones en español que más te inspiren (porque son simpáticos, pegadizos, están cargados de significado, dicen algo de tu vida...)

6.HACER UNA ENTREVISTA A UN GRUPO

Estos son algunos títulos o fragmentos de canciones. Imaginad que son las respuestas que da Maná en una entrevista. Haced las preguntas apropiadas para cada una.

1.

Es que han cambiado los tiempos.

2.

Cantar es disparar contra el olvido.

3.

Nunca se sabe.

4.

La soledad es mala consejera.

5.

Son las cosas del querer.

6.

Gracias a la vida que nos ha dado tanto.

DESARROLLO DE LAS TAREAS:

- 1 TAREA FINAL: Con la elaboración de este programa de radio, se evalúa el grado de consecución de las tareas intermedias. Se distribuyen las secciones del programa por grupos y cada grupo deberá tomar sus propias decisiones acerca de los medios para elaborar en el programa las secciones que se desarrollarán y las tareas que cada uno tendrá que desempeñar. El lenguaje de este tipo de programas de radio es informal y, por tanto, hay que utilizar giros y expresiones populares entre los jóvenes.
- 2 TAREA DE RELLENAR UNA ENCUESTA SOBRE PREFERENCIAS MUSICALES: Se intenta hacer reflexionar al estudiante sobre las propias experiencias y hábitos musicales.
- 3 TAREA DE ESCUCHAR CANCIONES: Las canciones pueden ser el estímulo ideal para situaciones de comunicación auténtica. La música y las canciones son manifestaciones culturales de la comunidad lingüística. Las canciones encierran en sus letras una valiosa carga de información sociocultural.

Trabajar con canciones es una actividad lúdica y creativa que puede propiciar el descubrimiento y aprendizaje de la lengua y la cultura y constituir la base

para una comunicación auténtica.

Por un lado, escucharlas en su conjunto, como creación musical, nos brinda la oportunidad de ejercitar componentes esenciales del proceso de comprensión, como la atención y la visualización, y demuestra que toda escucha tiene un elemento de juicio y valoración. Por otro lado, en cuanto a la escucha orientada hacia el mensaje lingüístico de las canciones, la experiencia de la audición y el desarrollo de la destreza se enriquecen teniendo en cuenta las siguientes condiciones:

- 1 Estimular el interés por la canción en sí (letra y música).
- 2 Proporcionar un grado de implicación personal.
- 3 Activar el conocimiento sobre el tema y la estructura del texto.
- 4 Dejar margen para la predicción y las hipótesis.
- 5 Escuchar más de una vez con el fin de potenciar la memorización.
- 6 Hacer trabajo en parejas: potencia la implicación en la tarea y favorece el sentimiento de seguridad.

Servirse de apoyo en la tarea: la letra o paráfrasis, palabras sueltas, fotos, dibujos, vídeo, etc...

- 1 Con la actividad de la canción *Currucucú Paloma* se ejercita la escucha atenta y la concentración, estimula la visualización e imaginación mientras se escucha, promueve la capacidad de respuesta y fomenta la interpretación global de mensajes orales.
- 2 La actividad con la canción *Noches de boda* está

orientada a la comprensión del mensaje lingüístico (la letra de la canción). Al llevar a la clase una canción (elegida por el profesor y nueva para los estudiantes) nos estamos saltando el proceso natural de acercamiento, interés y selección del alumno; por tanto, debemos compensar la imposición intentando despertar el máximo interés por la canción en sí (letra y música), y de alguna manera justificar la elección en términos de su relevancia como muestra de la realidad sociocultural hispana (por el género musical, por la fama o la representatividad de la canción o del cantante). Dar información sobre el cantante y la canción puede, aparte de motivar, facilitar la comprensión al activar estereotipos y otro conocimiento del mundo que permita la predicción.

En esta actividad hay una primera fase de preparación o contextualización y otra fase de audición.

- 1 Se trata de trabajar con la canción *Vivir sin aire* del grupo mejicano Maná. Esta canción tiene una estructura repetida donde se expresa un sentimiento y es más fácil captar la idea principal; por eso es apropiada para una primera escucha global. En la segunda tarea de reconstrucción de la letra en grupo, para identificar su parte, tienen que escuchar con atención; la dificultad está en que los versos se parecen mucho entre sí. Se puede añadir un elemento más de discriminación dejando algún hueco en los versos que les damos: en este caso el verso *cómo pudiera vivir sin...* aparece ocho veces, pero con

finales distintos (sólo una palabra más). Otra posibilidad sería quitar la última palabra de cada verso. No sería mucho más difícil identificar el verso, pero les damos la oportunidad de predecir la palabra por el contexto (de significado y de sonido). Se trabajan los recursos lingüísticos para la expresión de deseos (nivel de la exclamación; secuencia *me encantaría, pero...*) y la expresión de sentimientos como contenido de las canciones.

- 2 TAREA DE RELLENAR UNA ENCUESTA SOBRE LA MÚSICA EN ESPAÑOL DE UNA TIENDA: Con esta tarea se pretende tomar conciencia de la variedad de músicas en español comercializadas y disponibles en sus países de residencia. Se practican las técnicas de observación y la recogida de datos y materiales.
- 3 TAREA DE REALIZAR UNA ENTREVISTA: Se trata de formular las preguntas apropiadas para versos y estribillos de cantantes en español.

tarea final	subtareas
representar un telediario	ver un video con noticias internacionales
	ver un video de entrevistas a famosos
	recitar textos dramáticos
	redacción de una noticia deportiva

	comentar normas de comportamiento sobre diferentes países
	practicar la entonación y la acentuación

Actividad 1	<p>Contenidos funcionales: descripción y relato en noticias de actualidad</p> <p>Contenidos lingüísticos: léxico referido a la política y economía</p> <p>Contenidos socioculturales: conectores y tiempos del pasado</p>
Actividad 2	<p>Contenidos funcionales: descripción: frases declarativas</p> <p>Contenidos lingüísticos: adjetivos calificativos, comparativos y superlativos</p> <p>Contenidos socioculturales: formas de cortesía para referirse a personas famosas</p>
Actividad 3	<p>Contenidos funcionales: imperativos y conectores</p> <p>Contenidos lingüísticos: expresiones de posibilidad e imposibilidad</p> <p>Contenidos socioculturales: teatro español</p>
Actividad 4	<p>Contenidos funcionales: situarse en el</p>

	<p>espacio</p> <p>Contenidos lingüísticos: expresiones adverbiales</p> <p>Contenidos socioculturales: expresiones del mundo del deporte</p>
Actividad 5	<p>Contenidos funcionales: expresión de opiniones</p> <p>Contenidos lingüísticos: expresión de estados emocionales</p> <p>Contenidos socioculturales: normas de comportamiento</p>
Actividad 6	<p>Contenidos funcionales: preguntar acerca de acuerdo o desacuerdo</p> <p>Contenidos lingüísticos: entonación y acentuación</p> <p>Contenidos socioculturales: diferentes formas de marcar el énfasis según el interés</p>
Actividad 7	<p>Contenidos funcionales: expresión de actitudes y estados de ánimo</p> <p>Contenidos lingüísticos: léxico coloquial y familiar</p> <p>Contenidos socioculturales: cómo dirigirse a los amigos y la familia</p>

TAREA FINAL: Representar un telediario en clase. Para ello hay

que seleccionar una noticia de cada sección (internacional, nacional, cultura, deportes, etc.) y elaborarla para ser leída y grabada.

TAREAS INTERMEDIAS:

- 1 Ver un video con noticias internacionales de la semana anterior y trabajar sobre esas noticias.
- 2 Ver un video sobre entrevistas a personajes famosos para practicar formas de describir a gente y útil para la redacción de la noticia de la sección de nacional.
- 3 Recitar textos dramáticos para mejorar la pronunciación y entonación.
- 4 Comprender el funcionamiento de las expresiones adverbiales: delante / adelante, etc..., para la redacción de una noticia deportiva.
- 5 Comentar las costumbres y normas de comportamiento de diferentes países para redactar una noticia de sociedad sobre ese tema.
- 6 Practicar la entonación y la acentuación para leer bien la noticia ante la cámara.
- 7 Aprender léxico coloquial para comentar su utilización en una noticia de la sección cultura.

ACTIVIDADES:

1. ACTIVIDAD DE RECONOCIMIENTO DE NOTICIAS INTERNACIONALES SUCEDIDAS LA SEMANA ANTERIOR.

Material: Se trae a clase un video de unas noticias grabadas de la semana anterior.

- a. Los alumnos se dividen en grupos y hacen una lista de las cinco noticias internacionales importantes de la semana pasada. Luego se intercambia la información entre los grupos.
- b. Se pone la cinta de video con las noticias de la semana anterior. Los alumnos deciden si alguna de las noticias mencionadas sale en la cinta.
- c. Les doy una fotocopia con preguntas sobre unas noticias y vemos otra vez el video para contestarlas. Después los alumnos comparan sus respuestas en grupos.
- d. Por grupos redactan una noticia internacional para leerla después ante la cámara de video.

2. ACTIVIDAD: *¿CÓMO SON?*

Material: Se graban cinco o seis fragmentos (de unos 30 segundos de duración) en los que aparezcan personajes famosos hablando en español (españoles o extranjeros): futbolistas, cantantes, actores, políticos... Debemos asegurarnos de que disponemos de un mínimo de información sobre ellos (edad, nacionalidad, profesión...). Elaboraremos una fotocopia para que los alumnos anoten sus impresiones:

divertido-----aburrido

inteligente-----estúpido

simpático-----antipático

viejo-----joven

Después, la secuencia de la actividad es la siguiente:

1. ¿Cómo podemos reconocer a una persona por su voz?
Hablamos con los alumnos de cómo las características de una voz pueden darnos más información sobre su dueño.
2. Les entregamos la fotocopia con el esquema. Les anunciamos el número de voces que van a escuchar y les pedimos que, por orden de aparición, le asignen a cada una de ellas un número. Les explicamos que, durante la audición, deben colocar estos números en el esquema en el lugar que consideren oportuno. Deben imaginar el carácter, la edad, la actitud,... de los famosos a los que van a oír sin conocer su identidad.
3. Realizamos una primera audición eliminando la imagen. Los estudiantes colocan los números en el esquema en el lugar que consideren acertado.
4. En parejas, comparan sus respuestas. Deben llegar a un acuerdo y presentar una única propuesta.
5. Copiamos en la pizarra las diferentes propuestas. Cada pareja defenderá su postura.
6. Repetimos la audición, esta vez acompañada de imagen. Comparamos sus predicciones con la idea que tienen de los famosos que hayamos elegido para la grabación.
7. Redactar por grupos una noticia para la sección nacional sobre una persona famosa.

3. ACTIVIDAD: *¿QUIÉN SOY?*

- a. En primer lugar, se traen a la clase diferentes fragmentos de obras teatrales españolas en los que aparecen personajes famosos (Don Juan, Segismundo, Bernarda

Alba).

- b. Se presentan los distintos personajes con información sobre la época en que se escribieron y los autores de dichos fragmentos.
- c. Se reparte un fragmento por grupo y se leen entre los componentes del grupo los diálogos, haciendo hincapié en la lectura de un texto dramático.
- d. Los demás grupos deben adivinar de qué personaje se trata.
- e. Después se examina la cartelera de teatro y se organiza la asistencia a una representación.

4.ACTIVIDAD: *¿DÓNDE ESTÁN?*

a. Se divide la clase en parejas y se reparte una ficha a cada uno:

FICHA A: Aquí hay dos frases, dos correctas y dos incorrectas. Tú compañero tiene otras cuatro, diferentes de las tuyas. Intercambia tus frases con las suyas y tratad de descubrir el funcionamiento de esas palabras. Las preguntas que están debajo pueden ayudarte.

C. Siga adelante unos cien metros.

I. Es el chico que está adelante.

C. Tiene que volver atrás.

I. Siéntate atrás.

PREGUNTAS:

22 ¿Qué explicación tiene esto?

23 ¿Está relacionado con el tipo de verbo?

24 ¿Cuál es la diferencia entre adelante/atrás y delante/detrás?

Escribe en las cajas A y B lo que creas que define esas palabras.

ADELANTE/ATRÁS:

DELANTE/DETRÁS:

A

B

FICHA B: Aquí hay dos frases, dos correctas y dos incorrectas. Tú compañero tiene otras cuatro, diferentes de las tuyas. Intercambia tus frases con las suyas y tratad de descubrir el funcionamiento de esas palabras. Las preguntas que están debajo pueden ayudarte.

I. Siga delante unos cien metros.

C. Es el chico que está delante.

I. Tiene que volver detrás.

C. Siéntate detrás.

PREGUNTAS:

25 ¿Qué explicación tiene esto?

26 ¿Está relacionado con el tipo de verbo?

27 ¿Cuál es la diferencia entre adelante/atrás y delante/detrás?

Escribe en las cajas A y B lo que creas que define esas palabras.

ADELANTE/ATRÁS:

DELANTE/DETRÁS:

A

B

b. Por parejas, intenta resolver a las preguntas que siguen a estas

frases:

- | | | |
|----------------------|----------------|---|
| 1. La piscina está | dentro/fuera | 1 |
| | arriba/abajo | |
| | encima/debajo | |
| | alrededor | |
| 2. Tienes que ir más | arriba/abajo | 2 |
| | afuera/adentro | |

28 ¿Hay alguna unidad que aparezca en las dos frases?

29 ¿Hay alguna relación entre adelante/atrás y delante/detrás, y las frases de 1 y 2?

30 ¿Es el mismo tipo de diferencia?

31 Si es así, escribe en las cajas 1 y 2 lo que escribiste en las cajas A y B de la tarea 1, y añade adelante/atrás y delante/detrás al grupo que les corresponda.

32 ¿Hay alguna relación entre la forma exterior de las palabras de 2 y su significado?

c. Redacción por grupos de una noticia para la sección de deportes utilizando estas expresiones adverbiales practicadas.

5.ACTIVIDAD PARA ELABORAR UNA NOTICIA DE SOCIEDAD SOBRE NORMAS DE COMPORTAMIENTO.

Con esta actividad se pretende elaborar una noticia para el telediario que tenga como tema la importancia de las costumbres en diferentes países.

1 Preparación:

2 Trabajar en pequeños grupos y comentar estos puntos:

- a) *¿Tienes alguna vez la impresión de hacer el ridículo al decir o hacer determinadas cosas cuando estás de visita en un país extranjero?*
- b) *¿Conoces el caso de algún extranjero a quien le haya sucedido lo mismo en tu país?*
- c) *Tal vez recuerdes una escena de una película o una novela en donde sucede algo parecido.*

▪ Realización:

- En los mismos grupos:

- Cada uno debe elaborar una lista de formas y normas de comportamiento, que le parezcan particulares de su país o su sociedad.
- Después debéis poneros de acuerdo en un mínimo de tres de ellas, y ordenarlas según su importancia.
- Por último, redactar por grupos las conclusiones que son la base de la noticia que se grabará para el telediario.

6.ACTIVIDAD PARA PRACTICAR LA ACENTUACIÓN Y ENTONACIÓN

- a. Acentuación: Se pide a los alumnos que, por parejas, construyan juegos de palabras con cambio de posición del acento y de longitud de los términos como en el siguiente ejemplo:

Nación	informe	sentimiento
Nacional	informativo	sentimental

Nacionalidad información sentimentalidad

b. Entonación: Las parejas de alumnos deben buscar, bien por medio de lecturas o de un vídeo, varias respuestas con diferente entonación para una misma pregunta. Se trata de demostrar cómo cambia la entonación dependiendo del estado de ánimo:

- ¿Quién es la novia de Juan?
- 3 No sé, ni siquiera sabía que la tuviera.
- 4 Es Laura, la hija del hombre más rico de Madrid.
- 5 ¡Y a ti qué te importa!
- 6 No sabía que fueses tan cotilla.

7.ACTIVIDAD SOBRE EL ÚLTIMO LIBRO DE ELVIRA LINDO

- 1 Leer el texto siguiente de un fragmento del libro «Los trapos sucios» de Elvira Lindo e intentar deducir el significado por el contexto de las palabras desconocidas. Si hay léxico que no conoces, haz la actividad 1 antes de buscar en el diccionario o preguntar al profesor por la palabra o expresión. Luego continúa con el resto de las actividades propuestas:

LOS TRAPOS SUCIOS

(...) – Este niño tiene chapetas.

Cuando mi madre dice «este niño tiene chapetas», que son unos

colores que me salen en los mofletes cuando estoy a punto de morir, quiere decir «cosas maravillosas»:

1. Que por lo menos caen dos días sin ir al colegio.
2. Que puedo llamar a mi madre cada tres minutos desde la cama para que me traiga zumos o algún tebeo o, simplemente por molestar.
3. Que al imbécil no le dejan que me dé besos por si le pego la gripe, y eso es un alivio porque últimamente le ha dado por quererme incontroladamente y me llena la cara de babas por ese vicio que no le podemos quitar: el chupete.

Bueno, pues vino el doctor Morales a casa y mi madre aprovechó, como siempre, para ponerme verde:

Claro, cómo no se va a poner malo, si es un niño que no quiere comer naranjas y está sin defensas vitamínicas, porque es un niño propenso. Desde que nació este niño es muy propenso.

Así que el doctor Morales, para conseguir que mi madre se callara, me mandó unos sobres repugnantes, que encima de estar para vomitar, te ponen bueno a los dos días y se largó a escuchar a otras madres con otros hijos propensos.

El martes, como estaba con un pie aquí y otro en el cielo celestial, que es donde vamos los niños, con los angelitos, mi madre se portó como una de esas madres que salen en las películas de *Estrenos TV*, hasta parecía rubia (visiones producidas por la fiebre): me daba besos, me tocaba la frente, me hacía zumos no me regañaba si bebía como un pavo.

Pero el miércoles tuve la mala suerte de ponerme algo mejor, y yo, que ya debería ser un experto en estos procesos gripales y no saber que lo mejor para que te dejen pasar toda una semana en casa es no

molestar, me puse un poco más pesadito de la cuenta (no lo puedo evitar): le pedí que me pusiera la tele por la mañana y que me trajera un bollo de la panadería, y empecé a saltar en la cama para hacer que el Imbécil saliera despedido hacia el techo. Que conste que lo hago por él, es su juego favorito de la última temporada: el Imbécil se sienta en la cama con el chupete y yo tomo carrerilla desde el salón y pego un bote con todas mis fuerzas en el colchón. El Imbécil salta por los aires y le dan unos ataques de risa que pierde el chupete por el camino. Es un niño amante del riesgo. Una vez lo impulsé tan fuerte que se fue volando fuera del colchón. Menos mal que pasaba mi abuelo por allí y lo cogió de chiripa. Casi le tuvimos que hacer la respiración boca a boca porque la risa no le dejaba volver en sí. Él quería que volviéramos a repetir la jugada, pero mi abuelo dijo que no tenía ni el corazón ni los bíceps preparados para esas emociones. (...)

Por la tarde vinieron a verme el Orejones y Yihad y se pusieron a darme envidia con lo bien que se lo habían pasado en el recreo jugando a la peste bubónica, y que ir al colegio molaba que te pasas y que no sabía lo que me había perdido. Yo estaba alucinado: era la primera vez en mi vida que escuchaba a mis amigos decir cosas buenas del colegio. Además, el Orejones y Yihad parecían superamigos. Yo pensé: «Falta uno al colegio dos días y el mundo cambia por completo».

Elvira Lindo. *Manolito gafotas. Los trapos sucios* (págs. 105/106/107) 1997, Madrid. Ed. Alfaguara.

1. Por parejas, relaciona las dos columnas siguientes:

Lengua coloquial

Lengua estándar

Chapetas

estar a punto demorirse

Beber como un pavo

de milagro

Superamigos

hacer ruido al beber

De chiripa

gustar mucho

Partirse de risa

reírse muchísimo

Estar alucinado

mejillas, mofletes

Con un pie aquí y otro en el cielo

muy amigos

Mola mucho, mola que te pasas

estar asombradísimo

Pegar un bote

dar un salto

2. Subrayar en el texto el verbo poner cada vez que te lo encuentres.

- Intentar explicar el significado de estas expresiones con ejemplos:

Poner verde a alguien;

Ponerse malo/bueno;

Ponerse mejor;

Poner la tele;

3. Por parejas responde a esta pregunta: *¿Qué es un bollo?* Haced una lista de cosas que se pueden comprar en una panadería.

4. También por parejas responded a: *¿Qué es un tebeo?* Hablad de los

tipos de tebeos que conocéis y que os gustan.

5. Imaginad de qué trata el juego de la peste bubónica.

34 Explicad a vuestros compañeros a qué juegos jugabais cuando erais pequeños/as.

6. Escribir un artículo para la parte cultural del telediario comentando el lenguaje del libro Los trapos sucios.

DESARROLLO DE LAS TAREAS

ACTIVIDAD PARA EL DESARROLLO DEL COMPONENTE NO VERBAL:

Con los materiales reales como la televisión, los estudiantes sienten un mayor interés por la información real procedente del mundo exterior, más allá del aula, su motivación aumenta y tienen la posibilidad de entrar en contacto con la cultura de la lengua que están aprendiendo. Además, trabajar la comprensión auditiva con materiales audiovisuales nos permite presentar situaciones comunicativas completas en las que se combinan el sonido y la imagen, tal y como sucede en la vida real. De este modo, el alumno tiene acceso a un mensaje en el que se incluyen la entonación, la situación y los elementos paralingüísticos. Por otra parte, los programas televisivos, en mayor o menor medida, ofrecen información sociocultural que nos permite introducir los contenidos socioculturales de forma integrada. Entre las cualidades de la televisión hay que destacar, por último, la gran variedad de temas, e! estructuras lingüísticas y funciones comunicativas que nos ofrece.

ACTIVIDAD DE DRAMATIZACIÓN

El teatro nos ayuda a comprender mejor el mundo en el que vivimos, pues refleja con precisión los códigos sentimentales y la ideología (conjunto de creencias e ideas comunes) de una sociedad y sus modos de conducta. Al mismo tiempo, facilita nuestro encuentro con el otro al mostrarnos otras maneras de ser y de comportarse. En el ámbito de la enseñanza de lenguas se cree conveniente servirse del teatro como instrumento didáctico pues los textos dramáticos nos transmiten emociones y nos impulsan a mantener un encuentro con nosotros mismos, con lo espiritual (o mágico o psicológico) de nuestra existencia, con la belleza y el entorno social.

La lectura se sirve exclusivamente de los recursos propios de la voz para transmitir el sentido, las emociones y las intenciones comunicativas. La representación, por su parte, emplea además los recursos propios de los códigos gestuales: la palabra hablada se ve enriquecida y sustentada por la expresividad corporal. La asistencia al teatro convierte al alumno en espectador, de manera que su función se limita a la comprensión pasiva de los actores.

Las tres actividades permiten múltiples variantes didácticas: desde los ejercicios de grabación en clase de los textos leídos y su repetición, hasta el análisis del texto visto en el teatro. En cualquier caso, un texto teatral nos permite con mayor facilidad que un texto narrativo aproximarnos al español hablado y suele estimular con bastante eficacia la imaginación de los estudiantes. La lectura en voz alta nos permite comprobar las diferentes formas de entonar una frase, sus posibles significados según la intención comunicativa y la fuerza del silencio.

Para comunicarnos con los demás, no nos basta con conocer el

significado de las palabras ni con expresarnos con corrección sintáctica y acierto en la entonación, sino que necesitamos también manifestar con claridad la intención de nuestros mensajes. De ahí que la práctica teatral sea uno de los mejores instrumentos para la reflexión lingüística, tanto del idioma propio como de una lengua extranjera. Oír y hablar en el escenario constituye uno de los mejores ejercicios para el aprendizaje de otro idioma, tanto si se trata de una lectura de un texto dramático como de una auténtica representación.

El texto dramático es un texto literario destinado a la representación en un escenario ante un público por uno o más actores y cuya esencia reside en el planteamiento de un conflicto, motor desencadenante de la acción. Una lectura matizada requiere el análisis textual para poder expresar las distintas intenciones comunicativas de las diferentes intervenciones de cada personaje. La representación constituye el paso siguiente al de la lectura.

Hablar y oír en el escenario supone no sólo el estudio detallado del sentido del texto, sino, sobre todo, un esfuerzo por hacerse comprender y por comprender. Por un lado, el que habla debe pronunciar con la máxima corrección y con pleno sentido comunicativo, al tiempo que desarrolla acciones sobre el escenario: sentarse, subirse a una escalera, abrazar o besar, pelearse, lavarse las manos, etc. Las acciones acompañan de forma natural la dicción y la intención comunicativa. La interpretación de un personaje incluye la enunciación verbal (con sus diferentes registros, tonos de voz e intenciones) y la expresión corporal. El movimiento y los gestos contribuyen a eliminar la tensión y preocupación por la correcta pronunciación de las palabras. La intención comunicativa de las

acciones le permite entonar con mayor acierto y transmitir con mayor facilidad las emociones perseguidas.

La comprensión de un idioma a través del teatro (como espectador y como actor) nos permite, además, penetrar en la esencia viva de la lengua, en los extraños y complejos mecanismos interiores del idioma. Oír teatro es, probablemente, bucear en las entrañas de la comprensión oral del idioma, acercarse de una forma inteligente al sonido, al sentido y a la intencionalidad de las palabras y las frases (tonos, ritmos, intensidad, timbre, emoción). Al oír teatro, acompañado de la expresividad corporal de los actores en el escenario, se comprende el sentido de los mensajes no sólo a través de la palabra hablada (signos verbales), sino también de los códigos gestuales.

ACTIVIDAD PARA TRABAJAR LA GRAMÁTICA

Esta actividad plantea la enseñanza de la gramática de forma explícita facilitando el proceso de aprendizaje implícito de la misma. Se trata de aproximarse a un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación. Según Sharwood-Smith (1981), las características de la enseñanza de la gramática orientada hacia la *concienciación gramatical* son:

- 1.El objetivo de las actividades de *concienciación gramatical* es hacer reflexionar a los alumnos sobre determinados fenómenos gramaticales.
- 2.Éstas se dirigen a provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de esos fenómenos.
- 3.Las actividades de *concienciación gramatical* presentan los fenómenos gramaticales de manera que permitan a los alumnos

construir, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, un representación mental o regla X de los mismos.

4.La utilización precisa de la estructura en comprensión y producción debe ser esencial para la resolución de la actividad.

5.La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.

La tarea debe incorporar una fase de feedback al alumno sobre su utilización de la estructura a lo largo de la actividad.

En la primera parte de la actividad el objetivo es descubrir el funcionamiento de adelante/atrás y delante/detrás. Esta subtarea ha sido diseñada específicamente para que los alumnos alcancen los conceptos de localización y dirección. La forma de entender tales conceptos es enfrentando al alumno a contextualizaciones precisas, invitándole a que descubra la regla por inducción, trabajando con su compañero. Se trata de ejemplos de los pares adelante/atrás y delante/detrás, con una indicación sobre la corrección de cada frase. El que las frases estén repartidas permite que exista un intercambio oral de información fundamental para la resolución de la tarea. Además, la negociación de significado se produce sobre puntos básicos de la concienciación gramatical que se busca, ya que se generan diálogos como:

35 ¿Cómo?, ¿ADElante o Delante?

36 No, no, Delante, siga Delante.

Por último, se facilita la creación de una gramática individualizada por parte del alumno, gracias a unas cajas en las que el alumno debe incluir su propia definición, que será reutilizada después. Se evita de esta manera la terminología lingüística.

En la segunda parte de la actividad, el objetivo es comprobar si la regla de la primera parte funciona con otras unidades. Con esta tarea, el alumno generaliza los conceptos obtenidos en la tarea 1 a todas las unidades del sistema, de forma que acaba llegando hasta la clasificación en los dos grupos por un proceso que engloba dos fases:

1. Inducción de dos etiquetas identificadoras de ciertas unidades a partir de los contextos en los que aparecen.
2. Extrapolación de esas etiquetas a otras unidades semejantes a través de la deducción.

Esta actividad facilita el aprendizaje autónomo, capacitando al alumno para el trabajo autónomo.

ACTIVIDAD PARA TRABAJAR ASPECTOS SOCIOCULTURALES:

Esta actividad sirve para poner de manifiesto las diferencias socioculturales aprovechando los distintos países de procedencia de los alumnos. Las aportaciones de los alumnos son tan variadas que resulta realmente interesante conocer todo mediante la elaboración de una noticia.

ACTIVIDAD DE ENTONACIÓN

Se trata de enseñar a reconocer y a reproducir tanto el ritmo característico de la lengua, como esas cadenas tonales que se repiten o son recursivas, y el juego acentual de los grupos fónicos en español. La psicolingüística ha confirmado que la reproducción de un modelo sonoro implica su percepción. Utilizo el libro de *Ejercicios prácticos de pronunciación de español* de José Siles Artés, editorial SGEL,

Madrid 1994. Estos ejercicios me permiten diagnosticar los fallos de pronunciación para seleccionar los ejercicios más adecuados con los que corregir dichos errores.

La **evaluación** de estas tareas no es un simple instrumento de calificación sino que persigue informar sobre el proceso de aprendizaje para que alumnos y profesor reflexionen y avancen hacia un proceso que mejore el rendimiento y permita el desarrollo de capacidades personales en relación al aprendizaje de la lengua. Para este curso he seguido la evaluación continua analizando las tareas y sus resultados en relación a la realización de las tareas finales y del avance por las diferentes tareas posibilitadoras. De esta forma, se van realizando ajustes sobre la marcha, alargando, recortando o añadiendo tareas.

Para llevar a cabo esta evaluación continua, hay que tener en cuenta los factores siguientes:

- 1 El objetivo de la evaluación.** ¿Qué va a evaluarse? Por ejemplo, ¿el producto realizado por el alumno o su participación en la actividad?
- 2 El destinatario de la evaluación.** ¿Quién va a ser evaluado? Por ejemplo, ¿alumnos individuales, grupos de alumnos o la clase entera?
- 3 El escenario de la evaluación.** ¿Dónde se va a informar de la evaluación? Por ejemplo, ¿públicamente, de modo que todo el mundo la conozca o privadamente a cada destinatario?
- 4 La forma de la evaluación.** ¿Cómo se va a evaluar la

actividad? Por ejemplo, ¿va a utilizarse un procedimiento formal de evaluación o va el profesor a evaluar la actividad de manera informal?

- 5 Las consecuencias de la evaluación.** ¿Qué va a hacerse con la información sobre la evaluación? Por ejemplo, si el rendimiento del alumno en una actividad no es satisfactorio, ¿va el profesor a dedicar cierto tiempo a ejercicios de repaso gramatical o va a asignar al alumno otra actividad con tema distinto que cubra los mismos aspectos didácticos?

Ficha de autoevaluación de las tareas para los alumnos:

1. ¿Has conseguido el objetivo de la tarea?
2. ¿Te ha parecido interesante y útil esta actividad? ¿Crees que aprendes practicando de esta forma? ¿Qué has aprendido?
3. ¿Has encontrado dificultades para realizar la tarea? Anótalas aquí; por ejemplo:
 - ✓ *No encontraba las palabras o expresiones que necesitaba para decir lo que quería.*
 - ✓ *Dudaba en el uso de algunas formas gramaticales.*
 - ✓ *No entendía lo que mi compañero me decía.*
 - ✓
4. Tal vez no has tenido dificultades, pero es posible que quieras confirmar si lo has hecho bien, mal o regular. Comenta los puntos 1, 2 y 3 con tu compañero.
5. ¿Sabes dónde puedes encontrar ayuda para algunos de los problemas que se te han presentado?

6. Como resultado de esta autoevaluación, podemos decidir algunos aspectos que nos interesa trabajar de forma especial. Marca aquí el área o áreas en que estás especialmente interesado:

- ✓ La expresión oral _____
- ✓ La comprensión auditiva _____
- ✓ El vocabulario _____
- ✓ Las formas gramaticales _____
- ✓ Las expresiones _____
- ✓ La conversación _____
- ✓ La comprensión lectora _____
- ✓ Otros (¿Cuáles?) _____
- ✓ ¿Algún ámbito o tema en especial?

ANEXO

CUESTIONARIO AL PRINCIPIO DEL CURSO

1 ¿Cuál de las siguientes cosas te gustaría poder comprender en español?

- radio
- programas de TV
- películas
- canciones
- conversaciones
- periódicos
- revistas

- libros
 - discursos
 - conferencias
 - Otros
- ¿Cómo te gustaría usar el español fuera de clase en un futuro inmediato y en un futuro más lejano?
 - ¿Crees que todos debemos utilizar la lengua española en clase como una manera de ayudarnos a aprenderla usándola?
 - Poder manejarme en español es importante: (Elige los puntos que consideres importantes y numéralos según el orden de importancia que les des)
 - Para mi trabajo
 - Para encontrar otro trabajo
 - Para viajar
 - Para poder relacionarme con españoles o hispanoamericanos
 - Como elemento de mi bagaje cultural
 - Otros
- 2 Imagina que en la calle un turista te pregunta algo en español: ¿qué harías?
 - 3 Saldría corriendo o me haría el distraído
 - 4 Contestaría «no sé» y seguiría mi camino
 - 5 Trataría de comprenderle y contestaría en mi lengua materna
 - 6 Haría todo lo posible por comprenderle y contestarle

en español.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE LAS ACTIVIDADES

Título de la actividad:

Fecha:

1. ¿Qué hemos hecho?
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?
3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?
4. ¿Qué tal lo he hecho?
5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?
6. ¿Qué me queda por hacer/repasar/estudiar?

7. Conclusiones

Una de las conclusiones a que he llegado realizando esta programación es que los intérpretes adquieren de esta manera una competencia lingüística y una competencia comunicativa. En el caso de un hablante nativo, el carácter de sistema de una lengua es algo implícito y, en la mayoría de los casos, el hablante nativo no es consciente de su funcionamiento interno; sin embargo, para un aprendiz de español, la competencia lingüística es la interiorización de las reglas de gramática, y la competencia comunicativa es la

capacidad que el hablante tiene para usar esas reglas de manera adecuada. Por tanto, los errores que un aprendiz comete pueden afectar a la competencia lingüística o a la competencia comunicativa e impedir la comprensión del mensaje.

Los errores que cometen los intérpretes al hablar afectan a categorías gramaticales que son constituyentes oracionales menores como, por ejemplo, la concordancia género / número, un uso excesivo de los pronombres tónicos, la elección inadecuada de las preposiciones, o la interferencia semántica y la pobreza discursiva dentro del campo léxico. El discurso oral de los intérpretes se ve afectado por la recurrencia sistemática de los errores de determinadas áreas de la gramática que demuestran que las reglas no han sido todavía adquiridas, pero estos errores no llegan a obstaculizar la comprensibilidad del mensaje. Los errores indican que están en un continuo donde el proceso de aprendizaje se va desarrollando y el que todavía quedan algunas normas lingüísticas por automatizar.

Los alumnos intérpretes me han confesado que han descubierto con este tipo de programación cómo las actividades pueden centrarse en un área lingüística específica, como practicar destrezas concretas, practicar un punto de gramática, o un rasgo de pronunciación o de vocabulario. O bien la actividad puede incluir el uso integrado de una variedad de aspectos lingüísticos.

El diseño de actividades de aprendizaje y el modo en que se introducen y presentan en clase son factores clave para atraer la atención de los alumnos sobre las dimensiones lingüísticas de la tarea y los recursos lingüísticos que pueden necesitar para efectuarla.

Las actividades difieren en el grado de consecución de un

resultado o producto de aprendizaje concreto. En algunas actividades, hacerlas es en sí mismo el principal objetivo de aprendizaje; son más importantes los procesos implicados que cualquier resultado.

He intentado promover la comunicación entre los alumnos en las actividades presentadas; no se presentan para ser realizadas por los alumnos de forma individual y aislada, si bien contienen fases en las que se deja tiempo para la observación y reflexión personales. Todas las tareas finalizan con la obtención de un resultado y se realizan en cooperación.

Con la tarea gramatical el objetivo era provocar el análisis y la comprensión de las propiedades formales y funcionales de esos adverbios. Así se consigue que los alumnos construyan, a través de un proceso de descubrimiento progresivo, una representación mental o regla X de los mismos.

Mediante estas tareas se favorece la toma de conciencia de los aspectos formales de la lengua, a fin de despertar o guiar los mecanismos de análisis lingüístico que ayudan al alumno a depurar sus producciones. Se intenta que exista negociación entre los alumnos a la hora de resolver las tareas; el contenido no aparece directamente, sino que se va elaborando en el curso de la discusión. Se trata de encaminar al alumno hacia el desarrollo de estrategias de aprendizaje y análisis, especialmente aquéllas que pueden servir al alumno en otros contextos.

La tarea, entendida como unidad de trabajo en el aula, permite dar respuesta al problema de la coherencia entre el plan pedagógico y una visión del aprendizaje que se basa en el desarrollo de procesos de comunicación. La labor del profesor en este enfoque por tareas es

múltiple: por un lado, tiene que negociar los objetivos y los procedimientos; por otro, seleccionar y proponer actividades con todo lo necesario para su realización. Por último, también tiene que asesorar a los alumnos para el desarrollo de las actividades y la transmisión de aquella información que sea necesaria en cada etapa.

La actuación docente debe incorporar, también, la investigación sobre las necesidades, comunicativas y de aprendizaje, de los alumnos y el análisis de la dinámica del grupo, con el fin de facilitar los procedimientos y las técnicas más adecuados en cada momento, así como la evaluación del progreso de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para crear y favorecer el ambiente de cooperación en clase, hay que contribuir al reparto de poder en el grupo de trabajo y facilitar las relaciones internas, con el fin de hacer posible un clima productivo de diálogo y de colaboración entre los alumnos.

Como ya dije anteriormente, el objetivo básico de enseñar una lengua a los intérpretes es el de poder desarrollar conocimientos y capacidades para usar el lenguaje (no sólo que desarrollen el conocimiento del vocabulario, la gramática o las funciones comunicativas). Al enseñar mediante tareas, la prioridad no está en lo que el alumno aprende, sino en lo que es capaz de hacer en español. El español que se enseña en clase no se abstrae o se aísla de su dimensión instrumental y social. El cambio conceptual que supone trabajar mediante tareas implica reformular los papeles de profesor y alumnos dentro del aula. No somos los poseedores del conocimiento lingüístico y nuestro trabajo no consiste en verter éste en las cabezas de nuestros alumnos. La concepción social e instrumental de la lengua nos

convierte en organizadores y facilitadores del trabajo de los alumnos. Nuestro objetivo es ver cómo los alumnos realizan con éxito las tareas finales. Esto genera un proceso de discusión y decisión sobre los pasos que nos conducirán hacia el final de la tarea. El aula pasa a ser un contexto generador de comunicación.

El caso de los intérpretes es diferente porque son personas que se enfrentan a la adquisición de una segunda lengua desde una situación en la que, de forma generalmente inconsciente, ya tienen una comprensión previa de lo que es una lengua y de cómo funciona. No partimos de cero más que cuando adquirimos nuestra primera lengua y, con ella, el lenguaje como herramienta para la comunicación. A partir de esa primera lengua adquirida, disponemos de una cantidad de conocimientos, destrezas y hábitos que condicionan de forma positiva el proceso que se va a desarrollar. En su caso, los intérpretes aprenden lenguas sin descanso, y para mis alumnos, en concreto, el español era la quinta o sexta lengua que aprendían para el trabajo.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, he comprobado que el intérprete construye poco a poco un sistema de almacenamiento de palabras de esa lengua, de modo que, a medida que su dominio de ella es mayor, su modo de identificar las unidades léxicas se parece cada vez más a su modo de hacerlo en lengua materna. Esto se logra estableciendo relaciones entre el vocabulario de la lengua materna y el de la lengua extranjera que facilitan el acceso a un diccionario mental cada vez más complicado, en el que coexiste la información referente a más de una lengua y en el seno del cual el oyente sigue siendo capaz de moverse con enorme rapidez y facilidad.

Por último, he observado con las entrevistas es la importancia

que dan a la memoria en la comprensión auditiva. Consideran que la memoria conserva en la mente del oyente una serie de características de la lengua que son fundamentales en el proceso de comprensión del significado y que conciernen a las características de los diversos sonidos, al significado de las palabras, a las estructuras sintácticas y a aspectos culturales relacionados con la lengua y con una organización determinada del mundo. Gracias a la memoria son capaces de identificar un sonido determinado, aunque haya sido realizado de maneras muy diversas, pues sus rasgos están almacenados en la mente. En el caso del léxico es obvio que la mente almacena palabras y sus significados en una especie de diccionario. De igual forma, la mente almacena la información referente a los modos de comportamiento cultural adecuados a cada situación.

Tanto profesores como alumnos traen experiencias a la clase que influyen en sus percepciones de formas muy sutiles. Las creencias de los profesores sobre el aprendizaje pueden basarse en su formación, su experiencia docente o incluso en su experiencia como alumnos de lenguas.

8. Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1972): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.

Alonso Belmonte, I. (1997), «Cómo mejorar la comprensión lectora / auditiva en el aprendizaje de una L2», *Frecuencia L*, 4.

Anderson, L. (1979). *Simultaneous Interpretation: Contextual and Translation Aspects*. Department of Psychology, Concordia University, Montreal, Canada

Baigorri Jalón, J.,(2000): *La interpretación de conferencias*. Granada.

Breen, M.P. y C. N. Candlin (1980), «The essentials of a communicative curriculum in language teaching», *Applied Linguistics* 1, 2.

Brumfit, C.J. (1984), *General English Syllabus Design*, Oxford, Pergamon Press.

Cammaert, G. (1983), *La formation des traducteurs et des interprètes: résultats d'une enquête*, Nouvelles de la Fit, Paris.

Canale, M. y M. Swain (1980), «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, 1, 1.

Carrel (1983), *Three Components of Background Knowledge in Second Language Comprehension*, Oxford, Pergamon Press.

Cartellieri, C., Esser, U. y Harnisch, A. (1979), *Zu Bedeutung und Aufgaben des Gedächtnisses beim Dolmetschen*, Fremdsprachen, Berlin.

Conseil de l'Europe (2001): *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Les Editions Didier, Paris.

Dubin, F. y E. Olshtain (1986), *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.

Eco, Umberto (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Laterza, Bari.

Estaire, S. y J. Zanón (1990). «El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Monografía sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Fernández, L.F. y Ortega Arjonilla, E.(1997): *Estudios sobre traducción e interpretación*. Málaga.

Gardner, R. C. Y P. D. Macintyre (1992), «A student's contribution to second-language learning». Part I and II, *Language Teaching*, 25,4 y 26,1.

Gerver, D. (1974). «Simultaneous listening and speaking and retention of prose». *The Quarterly Journal of Psychology* 26.337-341

Gerver, D. y H. Sinaiko (eds) (1978). *Languages, Interpretation and Communication*. Nueva York. Plenum Press.

Gile, D. (1983) «Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée», *Meta*,28,3.

- (1995b). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator*

Training. Amsterdam. John Benjamins.
- (1995a). *Regards sur la recherche en Interprétation de conférence*. Presses Universitaires de Lille.

Gran, L y J.M. Dodds (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine. Campanotto.

Gran, L. y C. Taylor (1989). *Aspects of Applied an Experimental Research on Conference Interpretation*. Udine. Campanotto.

Graves, K. (1996), *Teachers as course developers*, Cambridge, Cambridge University Press.

Hönig, H.G. y P. Kussmaul (1982). *Strategie der Übersetzung*. Tübingen. Gunter Narr.

Humbert, J., (1959): *L'Interprète*. Bienne.

Lederer, M. (1981). *La Traduction simultanée*. Paris. Minard.

León, M. (2000): *Manual de interpretación y traducción*. Madrid.

Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris. Hachette.

Muñoz, C.(2000): *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel. Barcelona.

Nunan, D. (1988^a), *The Learner-Centred Currículo*, Cambridge,

Cambridge University Press.

- (1988b), *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press.
- (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Oxford, R. y M. Ehrman (1993), «Second language research on individual differences», *Annual Review of Applied Linguistics* 13.

Poch, D. (1999), *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.

Reiss, K. (1971) *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Munich. Hueber.

Richards, J. (1985), *The Context of Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

- (1990), *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press.

Richards, J. C. y C. Lockhart (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.

- (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press (España).

RNE (1981-1999), *Con acento español*, Cooperación Cultural Internacional, Radio Nacional de España, Madrid.

Rozan, J.F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra. Librairie Université Georg.

Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. Paris. Minard.

Seleskovitch, D. (1984). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier.

Sharwood-Smith, M. (1981) »Consciousness-raising and the second language learner» *Applied Linguistics*,2:159-168.

Stenhouse, L. (1987), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

Tyler, R. W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.

- (1977), *Principios básicos del curriculum*, Buenos Aires, Troquel.

Tudor, I. (1996), *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ungerer, F. y Schmid H.-J. (1996): *An Introduction to Cognitive Linguistics*, Londres, Longman.

Van Dam, I.M. (1986). «Strategies of Simultaneous Interpretation: A methodology for the training of Simultaneous Interpreters», *27 ATA Conference 1986*. Ohio. Karl Kummer, Learned Information.

West, R. (1994), «Needs analysis in language teaching», *Language Teaching* 27,1.

White, G. (1998), *Listening*, Oxford, Oxford University Press.

Whorf, Benjamin L. (1956), *Language, Thought and Reality*, MIT Press, Cambridge, Mass.

Williams, M. y R. L. Burden (1997), *Psychology for Language Teachers. A social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press.

- (1999), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press (España).

Willing, K. (1988), *Learning Styles in Adult Migrant Education*. Adelaide, National Curriculum Resource Centre.

Yalden, J. (1983), *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*, Oxford, Pergamon.

- (1987), *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zanón, J. y M.J. Hernández (1990). «La enseñanza de la comunicación en la clase de español», *Cable*, 5.