



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

**TERCER COLOQUIO CELU:
Impacto de la evaluación de español como lengua
segunda y extranjera**

**ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA PRODUCCIÓN
ORAL EN LOS EXÁMENES FINALES DE E.L.E.**

Anisia Moreno amoreno@rec.unicen.edu.ar

Liliana Martinenghi lilimart@rec.unicen.edu.ar

Laura Cuevas aylstrupp@speedy.com.ar

Nancy Tentori ntentori@rec.unicen.edu.ar

La presente comunicación forma parte de un proyecto de investigación denominado “Revisión y Retroalimentación de exámenes finales para la enseñanza del español como lengua extranjera”. En esta etapa se revisan y analizan los exámenes finales orales, tomados en noviembre de 2006 y marzo de 2007 a un grupo de alumnos extranjeros con el propósito de corregir, ajustar y /o confirmar las estrategias didácticas utilizadas en el aula a la hora de trabajar la oralidad.

¿Por qué la oralidad?

Porque el peso de nuestra tradición se ha forjado en base a una escasa o nula atención de los usos hablados y, en consecuencia, la incertidumbre por abordar un tema cuyos contenidos no están claramente definidos; se nos presentaba como un desafío que exige un esfuerzo especial para los profesores.

La dificultad que encierra evaluar las actividades de lengua oral, induce a considerarlas muchas veces como subestimadas en relación a la lengua escrita puesto que ésta, al convertirse en un producto de mucho más fácil verificación, ofrece, correlativamente, mayores posibilidades de análisis; en tanto que, la menor actividad investigativa desarrollada en torno a la lengua hablada hace que contemos con menos instrumentos y al mismo tiempo con mayor imposibilidad de traducir este aspecto de la evaluación a una calificación acorde a parámetros de validez y fiabilidad.

La importancia de desarrollar las habilidades orales dentro del proceso enseñanza/aprendizaje se basa en el "principio rector de la comunicabilidad" (1) y, por otra parte, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas nos han conducido a los docentes a emplear la propia intuición o valernos de nuestra experiencia. La preocupación por la lengua oral es, por consiguiente, el resultado de motivaciones producidas “al calor” de la investigación, que han puesto en evidencia la necesidad de revalorizarla dentro de una tradición primada por el prestigio de las habilidades escritas.

Trabajar las habilidades comunicativas "supone que el estudiante sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje de cualquier hablante, donde existirá una razón social y personal para hacerlo y donde, para que se realice la comunicación satisfactoriamente, deberán cumplirse fines tales como llenar vacíos de información, resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales (...)" (2)

El perfil de nuestros alumnos responde a estudiantes europeos de entre 20 y 30 años que usan el inglés con fluidez como segunda lengua o lengua extranjera y que conocen además, en su mayoría, otra lengua extranjera. Llegaron con conocimientos básicos de español, y su estadía en Argentina es de seis meses a un año, cursando algunas materias en las diferentes Facultades de nuestra Universidad.

En este contexto, los alumnos se ven obligados en forma inmediata a actuar junto a sus pares; es decir, el español debe ser usado como herramienta para asistir a las clases, elaborar informes, exponer un tema, participar en foros de debate, realizar pasantías en empresas locales, departir socialmente en diferentes encuentros con sus compañeros y, en definitiva, ser parte de la comunidad.

Luego, el objetivo es formar un actor social para que actúe y hacerlo actuar junto a otros en el mundo real.

Dado que cada acto de uso de la lengua se inscribe en el contexto de una situación específica o ámbito en que se organiza la vida social, la selección de propósitos, tareas, temas y textos que configuran los materiales y las actividades de enseñanza tiene consecuencias directas sobre los alumnos, puesto que dicha preparación, supuestamente, es la que los habilitará para que sean capaces de actuar en ella. De ahí que, en nuestro proyecto de investigación, sostengamos como hipótesis

central el hecho de que mediante la revisión de los exámenes finales y la retroalimentación que esto implica, se pueden incorporar modificaciones a las prácticas pedagógicas de manera que hagan posible mejorar la calidad de las mismas.

Del corpus de exámenes orales grabados, hemos extraído dos casos que analizaremos desde un marco teórico común para contrastar similitudes y diferencias; ambos constan de cuatro partes según un patrón bastante conocido y habitual entre los profesores: 1) la presentación, 2) la actividad individual de lectura de un texto fuente auténtico, con preguntas para responder oralmente, 3) una actividad de a pares, consistente en un juego de roles sobre una situación derivada de dicho texto, 4) el cierre a cargo del profesor. Iremos directamente a la revisión de la fase tres que muestra a los alumnos en situación de tarea completa, ya que deben integrar sus conocimientos y habilidades de forma similar a las que se refiere en situaciones de comunicación auténticas.

El texto suministrado incluye una fotografía; fue tomado de un medio de difusión masiva y presentado en su forma, longitud y tipología original.

El artículo se titula “Fiestas “clean” en Buenos Aires. Limpitos, limpitos” aparecido en la Revista “Hecho en Buenos Aires”, en mayo de 2006.

La consigna fue la siguiente:

A: Lo han invitado a una fiesta “clean”. Le encanta la propuesta e intenta convencer a un amigo para que vaya con usted.

B: Usted prefiere las fiestas comunes donde se puede beber y fumar. No le interesa conocer algo diferente.

MARCO TEORICO-METODOLOGICO

Participar en la conversación exige llevar a cabo un conjunto de operaciones de naturaleza compleja. Cuando escuchamos, es preciso retener en nuestra memoria lo que dice el interlocutor desde que empieza su turno de palabra; relacionarlo con la información que tenemos en la memoria; interpretar no lo que dice sino lo que quiere decir. Hablar nos exige construir un significado a partir de un proyecto inicial, el cual se desarrolla mediante la elección de unas unidades lingüísticas, que se colocan en un orden determinado, frente a otras elecciones o disposiciones posibles.

Por otra parte, hacer evidente que la conversación es un texto con tema y estructura no es tan habitual. Es habitual considerar sólo como texto, el escrito. Sin embargo, el oral, también es un conjunto de piezas lingüísticas que deben estar articuladas entre sí, que exigen reflexión acerca de lo que es oportuno o inoportuno, descubrir las intenciones del interlocutor, agilizar la forma de expresar u ocultar mejor nuestras intenciones, etc.

En síntesis, aspirar al dominio de una competencia comunicativa (3), llevará a los estudiantes a enfrentarse con problemas sociolingüísticos tales como cómo dirigirse a un grupo o auditorio, y de naturaleza discursiva para lograr seguridad en los elementos de cohesión y conseguir la coherencia del texto. En conjunto es un aprendizaje que suele desarrollarse al margen de la reflexión lingüística. Sin embargo, pocas cosas resultan de tal importancia para la clase de lengua como poner al servicio del comportamiento social todo un conjunto de nociones lingüísticas que de lo contrario corren el riesgo de quedar en meros conocimientos teóricos.

Este interés por el estudio de la comunicación desarrollada en las clases y sus características discursivas es bastante reciente. Para nosotros revisten especial atención la dinámica conversacional en lo que hace al rol de las interacciones, ya que este tipo de ejercitación desarrolla la intención exploratoria, incide en la forma de los discursos producidos. Dicho en otras palabras, los intercambios discursivos de los estudiantes

cobran impacto en el desarrollo de la interlengua, y, por lo tanto, repercuten de manera directa en la calidad de los aprendizajes caracterizándolos como algo creativo y adaptado a las posibilidades de cada individuo. (4)

Por otra parte, si conocer una lengua extranjera “es aprender a significar en dicha lengua”, como dice Halliday (1973:29), los interactuantes deberán dedicar parte del tiempo a la negociación de sentidos, tarea especialmente costosa para el alumno principiante. Conocer en detalle cómo funciona “el decir” surgido de la necesidad de comunicarse en una lengua poco conocida, es lo que nos lleva a describir y sistematizar algunas de esas características a partir de ejemplos extraídos de un corpus de interacciones, puesto que al mismo tiempo que dicha lengua es utilizada, se segmenta, se explica y se analiza en tanto objeto, para lograr que el sujeto la comprenda y la internalice.

EL CORPUS: los casos seleccionados para esta ponencia se adjuntan en Anexo 1 y 2 para su lectura completa.

Atenderemos por un lado, a la interacción significativa y la negociación de sentido y por otro, a la producción discursiva y su organización teniendo en cuenta los argumentos exhibidos y los conectores utilizados.

Interacción significativa

Interactuar significativamente quiere decir, en primer lugar, que el estudiante debe tener oportunidades para tomar parte en situaciones comunicativas que respondan a necesidades e intereses auténticos, realistas, no sólo en clase sino en la evaluación.

La interacción no funciona con una serie rígida de mensajes en una sola dirección, sino que es el producto de la colaboración y la negociación. Dentro de este “mundo compartido”, que cambia constantemente mientras avanza el diálogo, la gente interpreta, cuestiona, clarifica y responde a los mensajes de los demás.

Los significados que puede expresar el lenguaje son de tres tipos: literal, funcional y social.(5) El primero hace referencia a un nivel en el que simplemente conceptos e ideas son compartidas por todos los hablantes de una lengua; son los significados convencionales (denotativos), vehículos para el entendimiento mutuo, que aparecerían en un diccionario. En, los casos que presentamos, este nivel de significado parece estar claro en lo que respecta a la invitación formulada y apenas crea alguna duda:

Caso A: 1. B: *Buen día, Paul. ¿Cómo estás? ehm...¿Vamos a la fiesta clean...en el próximo sábado? Sí?*

2. P: *¿Qué es?...Fiesta clean no parece muy interesante para mí.*

Caso B:1.J: *Hola Maurice, te quiero invitar a una fiesta que es algo muy nueva, ¿te interesa?*

2.M: *¿Qué es muy nueva?*

Aunque en este segundo caso la expresión “*muy nueva*” abre paso a la muy atinada pregunta de Maurice dada la ambigüedad de su sentido, suponiendo que dos sujetos compartan un mínimo conocimiento lingüístico y cultural, no tendrán dificultad para entenderse mutuamente en este nivel.

En el segundo, nivel en el que las palabras cobran un propósito o finalidad, estaríamos en ambos casos ante el cometido de persuadir mediante la invitación a acudir a la fiesta “clean”. Supone que los participantes comparten el suficiente conocimiento de la situación como para que uno pueda interpretar las palabras en la forma en que el otro pretende. Si comparamos los argumentos empleados en uno y otro caso, podemos apreciar cómo las estrategias persuasivas de B con relación a las de P son mucho más débiles y vacilantes, plantean escaso contenido informativo y se basan en suposiciones excesivamente subjetivas:

Caso A: -3. B: *No pues... muy buena idea, es muy nuevo y muy moderno, porque ehm... a la mayoría de la gente no le gustan fumar, a ellos se molestan todo el fumo y hay gente también que... a quien no les gustan tomar mucho alcohol, tienen el próximo día un dolor de cabeza muy grande y...*

Frente a ellas la respuesta contundente de P: -4. P: *Pero a mí me gusta mucho,...*

Johanna, en cambio, hace uso de una competencia estratégica mucho más convincente: proporciona información y la dosifica, a medida que e interna en la negociación

Caso B:-3. J: *Se llaman fiestas” clean” y es una fiesta sin alcohol, sin fumar y muy sano...*

5. J: *Se ofrecen mucha comida todo es vegetariano*

9. J: *Sin carne, sin cigarrillos,...*

Finalmente, en el nivel social, la expresión puede ser más directa o menos, en relación al significado literal y funcional. En la medida en que es menos directa, el oyente tiene que hacer un mayor esfuerzo para poder interpretar la intención del hablante y esto también significa que hay más espacio para el malentendido o más campo para la negociación, pero dado que en él una misma intención comunicativa puede ser formulada a partir de una gran variedad de unidades lingüísticas, es bueno remarcar que la elección de una forma de expresión en particular afecta a la fuerza ilocutiva del significado funcional y aumenta el campo de posibilidades en uno u otro sentido.

En el caso A, Benjamín formula su argumentación con demasiadas vacilaciones y es Paul quien pone contundencia en su afirmación al calificar ese tipo de fiestas como 4.P:-“...muy triste y muy aburrido”. Sobre el final del diálogo, la negociación se ha convertido en súplica por parte de Benjamín: 9. B:-“...Por favor, pero no quiero, tengo ganas...no tengo ganas de ir solo” y los roles aparecen invertidos: Paul accede a condición de que Benjamín lo acompañe a fumar.: 10. P:- *Pero no puedo pasar una fiesta sin fumar... iré contigo pero necesitas salir conmigo a la...afuera para fumar*

A través de las formas que eligen, los hablantes transmiten información sobre cómo perciben la situación social y cómo es la relación entre ellos. Paul dedujo que Benjamin estaba más interesado en su compañía, que en mantener las prescripciones del tipo de fiesta.

En el caso B, Johanna resulta mucho más convincente, es muy directa en su expresión 1.J:-“...te quiero invitar a una fiesta”, y su intención de persuadir, está dada por una interacción más prolongada, con mucho más sentido de la negociación, partir de los argumentos que exhibe, 5.J:-“...ofrecen mucha comida...”, 7.J:-“No quieres probar algo? Al día siguiente te sentirás muy diferente...”; y ofrece compensar la compañía: 21.J:- “¿Nunca comiste un buena comida vegetariana?” “Te voy a prometer que son muy ricos”.

En la comunicación estamos “haciendo cosas” con palabras, (Austin 1962); que la conversación se corte o continúe requiere de un proceso colaborativo en el que los participantes se implican de manera creativa. Mediante esta actividad, conforme los hablantes van introduciendo significados en el mundo que comparten, van respondiendo a ellos y los desarrollan. Y, aun en silencio, pueden producir señales: asentir con la cabeza, sonreír, murmurar, desviar o fijar la mirada... Todo lo paralingüístico suma en la interacción, porque indica que las personas están participando en la construcción de la misma.

La organización de la interacción o producción discursiva

Generalmente, existen reglas claras de quién habla, cuándo, cómo se empieza y acaba la conversación y cómo se acuerdan los temas a tratar. Sin embargo, en las conversaciones cotidianas la organización está menos centralizada, aunque existen convenciones que aseguran cierto grado de previsibilidad y orden. Así, una de las estructuras básicas de los turnos de palabra es el “par adyacente” (6), que presenta la particularidad de que, dado el primero, se espera que se produzca el segundo. En los dos casos analizados se puede observar que hay apertura a través de un saludo de cortesía - uso fático del lenguaje- e inmediatamente, en las respectivas respuestas, ninguno de los

interlocutores responde a la cortesía del saludo sino que se interesan por saber más acerca de la fiesta.

Casos típicos de pares adyacentes consecutivos de pregunta-respuesta, se observan en:

B: 20. J:- ¿Nunca comiste un buena comida vegetariana?

21. M: No, nunca muy buena.

La expectativa básica es que sólo hable una persona por vez. En los ejemplos analizados, los hablantes pasan la palabra a la otra persona cuando completan una unidad gramatical mayor, cuando hacen una pausa prolongada o completan ciertos tipos de entonación. De allí, que no se produzcan solapamientos en las interacciones. En el siguiente ejemplo del caso A, el hablante no está dispuesto a ceder la palabra, las pausas son muy breves y es claro que se propone seguir hablando:

3. B: No pues...muy buena idea , es muy nuevo y muy moderno, porque ehm... a la mayoría de la gente no le gustan fumar, a ellos se molestan todo el fumo y hay gente también que... a quien no les gustan tomar mucho alcohol, tienen el próximo día un dolor de cabeza muy grande y...

En ambos casos se observa cohesión léxica. Las relaciones lexemáticas están determinadas por las relaciones que se establecen entre los referentes de los lexemas en cuestión, gracias a nuestro conocimiento del mundo y a los marcos conceptuales que organizamos en nuestra mente a partir de dicho conocimiento y de nuestras experiencias. En los dos, aparece la siguiente cadena léxica: *fiesta- comida-fumar- alcohol-danza-diversión-celebrar*.

En cuanto a la cohesión gramatical sólo observamos referencias de tipo personal: *B: 18. M:-...A mí no me gustan las, las comidas vete...vegetarianas.*

No hay sustitución. También en B es evidente la repetición de la palabra “fiesta” siete veces.

Sí se puede observar elipsis en ambos casos para evitar redundancias y cuyo antecedente se encuentra en el turno precedente:

A: 7. B:- Porque ¿a cuántas fiestas comunes vos eh, vas en tu vida? ¿Un millón o algo? ¿No es un poco aburrido?

8. P:- Hasta ahora no.

B: 20. J:- ¿Nunca comiste un buena comida vegetariana?

21. M:- No, nunca muy buena

Respecto de las conjunciones, en el caso A se hace uso reiterado de conjunción adversativa en:

4. P: Pero a mí me gusta mucho, no puedo pasar una noche sin fumar o sin beber alcohol, eso no es divertido. Una fiesta muy triste y muy aburrido.

6. P: Pero siempre...ehm...tenía ganas... ehm... las fiestas comunes y no sé porqué podría cambiar.

10. P: Pero no puedo pasar una fiesta sin fumar... iré contigo pero necesitas salir conmigo a la...afuera para fumar

En B, las conjunciones son muy pocas, de tipo aditivas y son intraoracionales.

3. J:- Se llaman fiestas “clean” y es una fiesta sin alcohol, sin fumar y muy sano...

13. J:- ¿No quieres probar algo? Al día siguiente te sentís muy diferente y después vas fiestas comunes que es... estás acostumbrado.

En cuanto a la coherencia local, podemos distinguir zonas de mayor prominencia de información o mayor dinamismo comunicativo, debido a que se contrasta información anterior con información nueva. Véase caso B de (3) a (9). Maurice tiene una clara idea de qué es una fiesta, pero sus amigos le explican de qué se trata ésta en particular. En el caso A, todo el dinamismo se concentra en estas tres intervenciones:

3. B: No pues...muy buena idea , es muy nuevo y muy moderno, porque ehm... a la mayoría de la gente no le gustan fumar, a ellos se molestan todo el fumo y hay gente también que... a quien no les gustan tomar mucho alcohol, tienen el próximo día un dolor de cabeza muy grande y...

4. P: Pero a mí me gusta mucho, no puedo pasar una noche sin fumar o sin beber alcohol, eso no es divertido. Una fiesta muy triste y muy aburrido.

5. B: Hay muchas danzas y es muy divertido por todos. Es una nueva manera para fies...celebrar y estás un poco más abierto para nuevas cosas.

Por último, el tema del discurso siempre estuvo presente en las intervenciones de los alumnos logrando así la cooperación necesaria para mantener coherencia global en el diálogo y en la organización de la información.

CONCLUSIONES

Aún cuando las tendencias actuales se proyectan al empleo de actividades que pretenden propiciar situaciones de intercambio en contextos reales de interacción desde el marco sociocultural específico donde se aprende la lengua, estas limitaciones que se revelan en la dinámica del proceso, atestiguan la necesidad de proveer al estudiante de recursos interactivos vitales para una mejor actuación en sus contactos interculturales con el hablante nativo.

En este proceso se diferencian dos tipos de aprendizaje: el formal, consciente y deliberado, y el informal, inconsciente, intuitivo, que se produce a partir de la observación y la participación directa en la comunicación; éste es todo un proceso natural que a título de descubrimiento extra-áulico y personal, se complementa con el estudio formal de las actividades didácticas. Estas dos formas de aprendizaje combinadas consiguen que el alumno aprenda conscientemente unas normas que aplicará inconscientemente en la conversación.

Se impone valorizar en el aula el uso de estrategias de comunicación oral, como contribución viable para estimular su importancia desde una formación más reflexiva de los beneficios de estos recursos para los alumnos, en razón de salvar el abismo entre lo que se les enseña y lo que precisan. La paráfrasis, por ejemplo, es una estrategia general y universal también usada en la primera lengua, que se debe enseñar a los estudiantes para que puedan utilizarla en la segunda lengua. Más aún, deben ser estimulados a usar formas equivalentes compensatorias de aquellas que no recuerdan o que no conocen, antes que permanecer callados. Los secuenciadores, indicadores, ordenadores de turnos, etc., son manifestadores del manejo comunicativo y resulta necesario enseñar a situarlos en el discurso de manera correcta, para evitar que lo fraccionen reiteradamente o incidan negativamente en la semántica del diálogo.

Dado que hablar una lengua extranjera significa insertarse en otra cultura y en otros hábitos, debe enseñarse también cuál es la distancia personal adecuada que se debe mantener entre los participantes de una interacción, y los significados de las maneras de abordar al interlocutor para que no sean malinterpretados.

Una metodología a incorporar en el trabajo áulico con el fin de mejorar las producciones orales de los alumnos es el análisis cooperativo de diálogos grabados que pueden ser o no, sus propias producciones, atendiendo a la informatividad (por ej. ¿qué sobró o qué faltó para que se entendiera bien su mensaje?), la adecuación (¿fue oportuno y adecuado lo que dijo?), la claridad (¿fue claro y ordenado?, ¿dosificó bien la información que iba transmitiendo?), y la reflexión sobre los fenómenos que pueden o no, afectar el rendimiento funcional del habla. Las aperturas y cierres pueden trabajarse en el aula de manera específica, haciendo escuchar conversaciones grabadas con diferentes inicios y finales para brindar a los alumnos otras maneras de iniciar su turno y captar la atención de su interlocutor, o como finalizar un encuentro verbal.

Consideramos, entonces, al examen final como un aporte con doble referencia para el grupo docente: hacia atrás como forma de comprobación del aprovechamiento de las clases por parte de los alumnos y del grado de éxito o fracaso de la consecución de los objetivos del curso; y, hacia adelante, como fuente para revisar el programa de estudios y la didactización del mismo con el fin de mejorar el proceso educativo en el área de ELE.

Se espera a su vez, que estas reflexiones actúen como elemento motivador produciendo un impacto también en la enseñanza de las otras lenguas extranjeras que se dictan en el Departamento de Lenguas de la U.N.C.P.B.A.

Referencias Bibliográficas

- (1) Antich de León, R. (1987). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación.
- (2) BarrosoGarcía, C. (2000). *"El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación; algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos"*. En "¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros". Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre del 2000.
- (3) Canale, Michael (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje*. En "Competencia Comunicativa". Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Edelsa, Grupo Didascalía S.A.
- (4) Klett, E., (2007). "Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera" (separata). En "Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina", Vallejos Llobet, Patricia (Coordinadora), Editorial de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.
- (5) Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral*. Paidós, Bs As.-
- (6) Cenoz, J. y Valencia, José F. (Eds.) (1996). *La competencia comunicativa: su origen y componentes*. En La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

