

“Hablando se entiende la gente: La oralidad en la formación on-line de idiomas.”¹

Dr. Anton Haidl Dietlmeier

anton.haidl@uca.es

Universidad de Cádiz

00-A modo de introducción

El tema de la enseñanza online es probablemente uno de los temas más actuales y fascinantes en el terreno de la enseñanza de idiomas debido al rápido desarrollo de la informática en los últimos veinte años. Y los avances parecen acelerarse cada vez más

Por tanto, resulta importante y estimulador que el CSLM de la Universidad de Cádiz nos haya reunido hoy aquí para analizar algunos de los aspectos más problemáticos de un curso online, partiendo de una primera propuesta presentada y entre docentes de distintos niveles educativos.

El tema de mi intervención será la oralidad y es mi intención presentarles el tema desde el prisma del procesamiento de la información. Es decir, partiendo de la pregunta de cómo nuestra mente comprende un mensaje quiero llegar a respuestas que nos permitan deducciones sobre cómo enfocar la oralidad en la enseñanza de una lengua extranjera.

Como entrada al tema, revisaré brevemente las características de la oralidad en comparación con el uso de la lengua escrita; luego presentaré los problemas que se plantean a la hora de construir un modelo de procesamiento para dedicarme con algo de detalle a la presentación de un modelo de procesamiento que hasta el momento ha recibido relativamente poca atención: la Teoría de la Relevancia (1986) de Sperber y Wilson.

Finalmente resumiré en forma de tesis las conclusiones más relevantes para una metodología de lenguas extranjeras y concluiré con reflexiones y un ejemplo para la introducción de la lengua oral en una metodología de lenguas extranjeras.

Espero darles de esta manera un marco referencial útil para el análisis de las consecuencias que de allí se podrían deducir para el diseño de un curso online.

01-Dos cuestiones metodológicas

Por abordar el tema quiero presentarles dos cuestiones terminológicas muy básicas:

- ¿Cómo llamar a nuestros clientes, es decir, las personas que participan en un curso de idioma (sea presencial u online): ‘estudiantes’, ‘aprendices’ o ‘aprendientes’?

-¿Qué tipo de L2 vamos a enseñar? ¿Una ‘segunda lengua’ o una ‘lengua extranjera’?

Para que vean la importancia de la primera pregunta les quiero remitir al Diccionario de La RAE, que define ‘aprendiz’ o ‘aprendiza’ como personas que ‘aprenden algún arte u oficio’. Descartamos por tanto este término y miremos el segundo: estudiantes.

–‘Estudiante’ describe según la RAE a una ‘persona que estudia’ pero el uso de esta palabra reforzaría un malentendido muy extendido: él de que se puede llegar a dominar una lengua solamente mediante el estudio, es decir, una actividad intelectual consciente. ¿No sabemos todos por experiencia que una nueva lengua sólo se interioriza bien cuando tenemos ocasión para usarla personalmente?

Para solucionar el dilema les quiero proponer el uso de un término más neutral, ‘aprendiente’, como referente a una ‘persona que aprende algo’. Su uso, además, y como acabo de resaltar, podría recordarnos que el dominio de una lengua requiere algo más que estudiar, algo que, de momento, llamaremos ‘uso personal’.

La segunda cuestión terminológica está muy relacionada con la primera y se refiere a la manera de llamar la L2 de los aprendientes: ‘segunda lengua’ o ‘lengua extranjera’.

¹ Versión ampliada de una conferencia pronunciada el 14 de noviembre de 2007 en las I. Jornadas sobre la Formación de idiomas on-line, organizadas por el Centro Superior de Lenguas Modernas de la UCA y pertenecientes al Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía.

Les quiero proponer que distingamos entre ambos términos según el lugar donde se aprende una lengua:
–Si un aprendiente del alemán reside en Andalucía, esa L2 es para él una “lengua extranjera”, ya que fuera del aula –y fuera de los grandes centros turísticos- no suele tener contacto continuo con nativos de esta lengua.

–Si, en cambio, aprendemos una L2 en el país donde se habla (español en España, alemán en Alemania) sería conveniente llamar esta L2 una “Segunda Lengua”, ya que la exposición dentro del aula va reforzada con el uso fuera de la misma con hablantes nativos.

Para mí esta distinción debe su relevancia al hecho de que los aprendientes de una lengua extranjera se encuentran en una situación de clara desventaja en comparación con sus compañeras y compañeros que aprenden / adquieren una nueva L2 como segunda lengua: les falta la posibilidad de practicar a diario, y de forma natural, los conocimientos adquiridos en el aula / curso.

Esta carencia no suele recibir, en mi opinión, la atención que se merece. Al menos en el ámbito de la enseñanza del alemán, que yo conozco, resulta que el término ‘DaF’ – las siglas alemanas para ‘Alemán como Lengua Extranjera’- no tiene en cuenta para nada la definición que les acabo de presentar, sino que se interpreta por regla general en el sentido de que el alemán no es la lengua nativa de los aprendientes, lo que se podría traducir como ‘Alemán para Extranjeros’, dando igual donde se encuentren: en Alemania o en sus antípodas. En cuanto al término ‘ELE’ (Español como Lengua Extranjera) me permito la sospecha de que encierre la misma problemática ...

Las consecuencias didácticas de este ‘descuido terminológico’ suelen ser dramáticas, al menos en lo que a la lengua alemana se refiere . Un primer estudio longitudinal realizado a finales del siglo pasado (1995- 1998) en Ginebra por Erika Diehl et. al. es tajante en cuanto a la limitada capacidad de asimilación de la gramática alemana por estudiantes del alemán como lengua extranjera. Dice:

“Las exigencias a la competencia gramatical de los estudiantes de una lengua extranjera deberían corresponder a lo que de forma realista pueda esperarse de estudiantes cuya experiencia con la L2 se limita a la enseñanza reglada. ... Si no, las consecuencias serán el desencanto, la pérdida de la motivación y, en última instancia, el abandono.”

02- La importancia de la oralidad

La necesidad de mirar detenidamente la oralidad, es decir la lengua hablada, se da en mi opinión por al menos tres razones:

- *Aprender una nueva lengua* es para la gran mayoría de nuestros aprendientes sinónimo de *aprender a hablar una nueva lengua*, sea para fines particulares (p. e. viajes) o profesionales (contactos con colegas extranjeros, etc...), y si no conseguimos satisfacer estas expectativas nuestros cursos serán poco atractivos...

- Antropológicamente hablando el uso oral de las lenguas precede a la escritura, y el aprendizaje del lenguaje oral precede en los niños al aprendizaje de la lengua escrita. Y lo mismo suele ocurrir con los adultos que se trasladan para temporadas largas a otro país y que carecen en su aprendizaje de apoyo institucional. De allí yo deduzco que la forma más natural de iniciación en una nueva lengua es la oral.

- La comprensión y producción del lenguaje oral se rigen por reglas muy distintas al lenguaje escrito. Este aspecto es probablemente el que menos atención ha recibido hasta el momento en la didáctica. ¿Será porque todavía manejamos terminologías que sólo distinguen entre ‘textos orales’ y ‘textos escritos’ en vez de ‘textos escritos’ y ‘discursos orales’? ¿O es simplemente algo como una inercia difícil de erradicar, la que nos sigue empujando a la redacción de ‘diálogos modelo perfectos’ para nuestros aprendientes, en los que los protagonistas no pronuncian ni una frase incompleta, ni incurren en ‘falsos comienzos’, ni titubean, ni repiten palabras todas ellas características de la lengua oral, tal como veremos ahora y como las podemos observar en nuestro propio uso diario?

03- Las principales características de las destrezas orales

Para resumirles, en el tiempo más breve posible, algunas diferencias existentes entre la lengua oral (‘el discurso oral’) y los textos escritos, quiero recurrir a una lista confeccionada en base a un libro de Brown/Yule de 1983 donde ambos autores resumen –para la lengua inglesa- las características del ‘discurso oral’ como sigue:

- a) Tiene la sintaxis menos estructurada que el idioma escrito:

- contiene frases incompletas, muchas veces solo una secuencia de frases.
- tiene pocas subordinaciones.
- en los casos en que se puede observar una secuencia de frases se suele utilizar por regla general el activo.... hay pocos ejemplos de frases pasivas, frases introducidas con 'si' o con 'wh'(en inglés)
- b) los fragmentos de frases, organizados de forma paratáctica, se ven por regla general unidos por 'y', 'pero', 'entonces' y mas raras veces con 'si'.
- Organizadores retóricos, como 'en primer lugar', 'mas importante que' y 'como conclusión' son poco usados en el lenguaje hablado.
- c) fuerte tendencia de estructurar los trozos cortos del habla ('chunks') de manera que cada referente solo suele llevar un solo predicado.
- d) es bastante corriente encontrar lo que Givón (1979b) llama estructura de 'topic - comment' ('tema - comentario'): p.e.: los gatos - ¿los has soltado?
- e) no se utiliza el pasivo. En su lugar se emplean construcciones con un agente indeterminado: 'everything they do in England, they do it far too slowly' (en inglés)
- f) el que habla puede servirse también de otros medios comunicativos, p.e. la mirada, al decir mientras mira la lluvia: ¿no es horrible?
- g) el que habla puede sustituir o refinar expresiones conforme va avanzando en la frase: este hombre...este chaval, con el cual salía entonces,.....
- h) uso de vocabulario bastante general: a lot of, got, do etc...
- i) el hablante utiliza de forma repetitiva las mismas estructuras sintácticas.
- j) El hablante tiene la tendencia de producir un gran número de 'fillers' prefabricados: 'well, erm, I think, you know, if you see what I mean'.

Vds., los profesores de inglés nativos del español, podrán juzgar si fuera necesario modificar o ampliar esta lista para el español.

Pero hay otros aspectos aparte que estos autores no mencionan de forma explícita y que encontramos en otro autor (Speaking, de M. Bygate (1987)). Para Bygate las dos características más importantes de la lengua hablada son el factor tiempo y la reciprocidad:

- el factor tiempo:
 - o la lengua hablada se planifica, formula, y se pronuncia y se escucha al mismo tiempo;
 - o las frases habladas no son tan largas y elaboradas como las escritas y pueden contener errores gramaticales
 - o el oyente además puede perder parte/s de lo dicho, lo que puede dar lugar a malentendidos ...
... o a la necesidad de pedir aclaraciones (idem: 11)
- hablar es una actividad recíproca:
 - o el oyente puede mostrar su conformidad o disconformidad con el hablante;
 - o el hablante, por tanto, puede/ tiene que observar las reacciones del oyente y adaptar sus intervenciones a las reacciones de los oyentes ...(idem 12/13)

El análisis de Bygate, ciertamente recomendable para investigadores y enseñantes, revisa en detalle estas y otras cuestiones , p.e. las compensaciones ('compensations') que ofrece la comunicación oral al hablante/ oyente a cambio del poco tiempo del que dispone para comprender y producir², pero yo quiero dirigir su atención aquí al primer punto, al factor tiempo mismo, ya que con su énfasis en la velocidad de los procesos de comunicación oral, Bygate toca una cuestión central para la comprensión de la lengua oral: la velocidad de su procesamiento.

Para comprender mejor la magnitud del problema, quiero presentarles la siguiente lista de factores que sin lugar a dudas participarán, de una manera u otra, y más o menos, según cada caso, en la comprensión de la lengua hablada:

Elementos lingüísticos:

fonética, sintaxis, léxico, dialectos, morfología, idiolecto, registros,

² equivocaciones -'false starts'- autocorrecciones (idem: 18), y reformulaciones y repeticiones (idem: 19)

Elementos extralingüísticos:

- tipo de discurso: diálogo, entrevista, informe, discusión, conferencia ...
- intención del hablante: informar, convencer, engañar, charlar, elogiar ...
- contexto general: contexto visual, ruidos, música ...

Elementos paralingüísticos: tono de voz, modismos ...

Elementos prosódicos: entonación, acentuación, ritmo, melodía, velocidad, pausas ...

Elementos psicológicos positivos: motivación, interés, expectativas positivas, concentración, ...

Elementos psicológicos negativos: stress, saturación de la memoria, superficialidad, shock, miedo/s, bloqueo mental, distracción

Más que los detalles de esta lista, basta con concentrarse en el número mismo de factores involucrados en la comprensión del lenguaje oral, ya que debería aumentar aún más nuestra curiosidad por los mecanismos mentales que hacen posibles esta proeza.

Y el listado no está completo, ya que aún hay otro proceso involucrado en la comprensión, un proceso que podemos llamar la desambiguación.

Lean los siguientes ejemplos:

1. “La novia de Einstein tenía un físico estupendo”
2. “Vendo traje de gitana para joven de color morado” (anuncio por palabras en TV local)
3. ¿Quieres saber cómo será el Euro y la muerte de Lady Di? (anuncio en revista de divulgación)

No tendré que resaltar mucho que estos ejemplos han sido escogidos al azar, y que a diario podemos escuchar (y leer) una gran cantidad de enunciados de este tipo, enunciados que nos demuestran nuestra capacidad de reconocer y solucionar este tipo de ambigüedades e incorrecciones sintácticas, y que además pueden ser fuente de confusión, alusiones, malentendidos y/o chistes

04-Un modelo del procesamiento de la lengua oral: La Teoría de la Relevancia (TR)

Constatada la multiplicidad de factores involucrados en el procesamiento de la lengua oral y la velocidad observable en el mismo, la búsqueda de un modelo capaz de explicar la comprensión en un tiempo tan corto topa con un problema de análisis: todos los modelos usados habitualmente por los especialistas en didáctica se limitan al análisis de factores conscientes (p.e. R. Ellis, 1982 y 1984).

Y no obstante existe ya -desde 1986- una propuesta teórica que pretende abiertamente explicar la comprensión de enunciados en tiempo real: **La Teoría de la Relevancia** de D. Sperber y D. Wilson (1986). Dada la importancia que atribuyo a este modelo les quiero presentar un breve resumen de aspectos que pueden ser de interés para nuestro tema.

El aspecto más novedoso del enfoque es, sin lugar a dudas, la idea de que la transmisión de significado, en el sentido saussuriano (la comprensión de mensajes, para la pragmalingüística), sólo depende en parte del código lingüístico. La otra la aporta, según Sperber & Wilson, la mente humana con la evaluación de experiencias previas / recuerdos, interpretaciones, etc... Y para poder explicar la coordinación de ambos sistemas de interpretación, postulan la existencia de un mecanismo biológico, transmitido genéticamente, que evalúa ambos sistemas en búsqueda de conseguir un 'máximo de efectos contextuales' con un 'mínimo de esfuerzo': el Principio de la Relevancia Óptima.

Este principio, que según Sperber y Wilson tiene su origen en el legado genético de las personas, representa una capacidad inconsciente de nuestra mente que realiza, para la evaluación de ambos sistemas (el lingüístico y el contextual), las siguientes tareas:

- 1º: Intenta determinar la intención que persigue un hablante;
- 2º: Busca el 'significado implícito';
- 3º: hipotetiza sobre la actitud que tiene un hablante hacia lo dicho y lo allí implícito;
- 4º: construye un contexto adecuado para encontrar una interpretación satisfactoria.

Miremos brevemente un ejemplo para cada uno de estos procesos.

En mi exposición oral les puse como ejemplo para la determinación de la intención (1º) una canción de la cantante mejicana Paquita la del Barrio, en la que una mujer despechada canta a su amado comparándolo con un perro...

*Como perro me seguías
como perro me cazaste
fui tu presa, ya lo ves,
a mi puerta te arrastrabas
me ladrabas y me aullabas
para lograr mi querer
cuando al fin mi amor lo obtuviste
y la presa te comiste
fuiste un hombre ruín y cruel
fuiste perro traicionero
pués mordiste aquella mano
que te daba de comer*

.... para cantar a continuación:

*Perdón, perdoname querido amigo,
qué me perdone tu perro,
por compararlo contigo....*

Este giro -ella no pide perdón al hombre, sino al perro- puede ser visto como ejemplo de un cambio de intención. Hablar de intención es, por tanto, hablar del objeto / la meta de una conversación, sea una muestra de simpatía, un requerimiento de información, o una amenaza,

En cuanto al segundo proceso (2º), la determinación del 'significado implícito' quiero presentarles el siguiente diálogo:

–“A: Has tenido unas bonitas vacaciones?”

– B: No paraba de llover y todos los museos estaban atestados!”

Con la respuesta de B, A deducirá en primer lugar que B no había tenido unas bonitas vacaciones

Como ejemplo del 3º proceso, la determinación de la actitud que tiene el hablante hacia lo dicho y lo allí implícito, les quiero presentar el siguiente comentario:

“Siempre trato el dinero de la gente como si fuese mío”.

Nuestra interpretación de la actitud del comentarista será muy distinta según nuestra valoración de la persona que lo ha dicho: si lo dice una política que creemos honesta, nos agrada escuchar la frase, ya que nos transmitirá la idea de que ella / él no va a derrochar el dinero de los contribuyentes. Otra cosa bien distinta

sería si la frase hubiera salido de la boca de un gángster conocido³.

Finalmente, y en cuanto al 4º, la construcción del contexto, realicé con los asistentes mismos el siguiente experimento:

Repartí entre los asistentes frases que resumían el contexto interior de una persona que trabaja en su ordenador cuando le avisan: “¡Llaman al timbre!”

Los participantes no sabían que se trataba de 3 situaciones distintas:

- 1- Vd. esta trabajando en el ordenador. Sabe que su amiga/o le va a recoger para ir al cine.
- 2- Vd. esta trabajando en su habitación – en la puerta de entrada hay un electricista arreglando el timbre de la puerta.
- 3- Vd. está trabajando en su habitación y su hija pequeña de 3 años esta jugando sola en el jardín de la casa. La puerta de entrada está cerrada, pero Vd. se ha fijado en que su niña lleva semanas intentando alcanzar el timbre.

Luego les di a elegir entre las siguientes 3 reacciones posibles:

A- Alguien quiere entrar.

B- ¡El timbre funciona!

C- ¡Anda! Mi niña ha crecido!

Para la gran sorpresa de aquellos que habían recibido la información (1) y que esperaban que (A) iba a ser la única respuesta, ya que (B) y (C) eran a todas luces descabelladas, los que habían recibido la información (2) o (3) se decidieron por (B) y (C) respectivamente.

Sirva este experimento para demostrar de forma sencilla y clara que nuestra mente no escucha el mismo enunciado de igual manera, sino que la adjudicación de significado depende también del llamado 'contexto interior', es decir, nuestros pensamientos y reflexiones.

Recapitulemos brevemente los aspectos más relevantes de la TR:

- la mente humana sólo suele evaluar información que considera 'relevante';
- la noción de relevancia de un enunciado se basa en la interpretación de la/s intención/es implícitas en las intervenciones de nuestros interlocutores;
- el contexto es en la evaluación de un enunciado un factor variable de persona a persona y de situación a situación: tal como les quise demostrar con el experimento realizado, nuestra mente lo construye de forma inmediata de manera que sirva para una rápida valoración del enunciado entrante.

Podríamos decir que es un modelo de la comprensión humana, que deja en evidencia la complejidad -y dependencia también del contexto individual interior- de nuestros sistemas de comprensión / comunicación, y en el que la velocidad del procesamiento depende en última instancia de nuestras propias intenciones comunicativas, junto con nuestra valoración de las ajenas, las del interlocutor.

05- ¿Donde está la relevancia de esta teoría para la comprensión de la oralidad?

Permítanme que recurra para la contestación de esta pregunta primero a un marco más general encuadrándola en el contexto de la enseñanza de 'lenguas extranjeras'.

Si estamos de acuerdo en que todo tipo de enseñanza de lenguas modernas debería tener como objetivo último una nueva competencia comunicativa (que va acompañada de la progresiva asimilación del vocabulario y de las estructuras de la nueva lengua), y si, además, reconocemos que esta capacidad sólo puede resultar de la práctica personal con la nueva lengua, puede resultar más comprensible ahora mi insistencia en la distinción entre 'lengua extranjera' (que solo se aprende en el aula) y 'segunda lengua' (la que acampaña la exposición 'en el exterior'), que resalté al principio de esta exposición.

Si la enseñanza de una lengua extranjera se caracteriza por la ausencia, fuera del aula, de contactos personales en la nueva lengua, su enseñanza dentro de la misma debería intentar compensar al menos de

³ La frase es una traducción de un comentario radiofónico de Margaret Thatcher.

alguna manera este déficit inherente a la situación, imitando hasta donde sea posible el uso de la lengua de forma natural.

Es en esta situación en la que el modelo de Sperber y Wilson puede (y debería) ser de utilidad, ya que su aplicación / incorporación a una teoría de la adquisición puede orientarnos en el diseño del tipo de *input* que nuestros aprendientes pueden procesar, o transformar en *intake*. Los mecanismos postulados por la TR para la comprensión natural de los enunciados proporcionan, por ejemplo, una explicación de por qué por regla general la comunicación en el aula no suele dar muchos resultados en el terreno de la adquisición: mientras que en la comunicación diaria evaluamos en primer lugar aspectos como la intención y actitud de nuestros interlocutores, la comunicación en el aula suele centrarse en primer lugar en el código lingüístico, más concretamente en la reproducción formalmente correcta de palabras y enunciados

Y nos permite sospechar, también, en qué dirección deben ir los cambios en la enseñanza de lenguas extranjeras para que los aprendientes puedan saborear en el aula, al menos de alguna manera, lo que significa verse expuesto a una nueva lengua y que se encaminen de esta manera en la dirección hacia una competencia comunicativa lo más natural posible

En cuanto a los procedimientos y métodos necesarios para cambiar esta situación no es momento ni lugar para ahondar en aspectos concretos y detallados: nos llevaría demasiado lejos y nos alejaría del tema central: la oralidad.

No obstante quiero resumirles, de forma muy escueta, los principios de una metodología de enseñanza de una lengua extranjera, que se inspira en el modelo de procesamiento de Sperber y Wilson y que hasta el momento se han desarrollado en nuestro grupo de investigación⁴:

1º: para que los procesos naturales tengan ocasión de funcionar **el monolingüismo en las aulas** es absolutamente imprescindible: los aprendientes deben comenzar en el aula la exposición a la nueva lengua escuchando, interpretando repitiendo y practicando . Esto no debería verse como prohibición total al recurso a la lengua materna, pero el 'hablar sobre la lengua' debe ser sustituido por 'hablar en la lengua'.

2º: Para contrarrestar el esfuerzo de procesamiento adicional que implica la exposición a una nueva lengua, el/la profesor/a debe cuidar y **fomentar la motivación** de los estudiantes. A nivel institucional, esto puede que requiera al menos las siguientes medidas:

- el programa de la asignatura y el profesor deben fijarles a los aprendientes metas alcanzables en el marco y tiempo disponibles: sólo si los contenidos propuestos son asimilables en el marco y plazo concreto de las clases, puede hablarse de 'metas realizables'.

- la primera meta tradicional que tendrá que ser suprimida en su actual uso, es sin lugar a duda la de la corrección formal. Como resaltan Diehl et al. (*op. it.*) en su estudio longitudinal, la exigencia de la corrección resulta especialmente desmotivadora para los aprendientes de una lengua extranjera. Habrá que enfocar este tema justo al revés de como suele hacerse: si hasta ahora habíamos pedido a nuestros aprendientes que produzcan correctamente -para que se acostumbren a hacerlo- bajo el punto de vista de la producción natural los errores son el camino hacia la corrección: sólo los que se atreven a producir y a equivocarse tienen ocasión de analizar a posteriori su producción y a mejorarla. Naturalmente este abandono de la corrección como meta suprema de cualquier enseñanza se debería manifestar también en las evaluaciones donde análisis periódicos de las capacidades sintácticas de los aprendientes podrían sustituir a los temidos exámenes de corrección gramatical. (Diehl, 2000: 381)

- para posibilitar dentro del aula procesos naturales de procesamiento, puede ser necesario estructurar las clases de manera que giren alrededor de actividades de solución de problemas, donde el profesor/a actúa como consejero/a y animador / organizador de actividades : tengamos en cuenta que el aula es para los aprendientes de una lengua extranjera el único espacio natural disponible para la interacción⁵ en la nueva lengua.

- el aprendizaje formal debería ser restringido al trabajo casero: sobre todo al principio, en un curso de principiantes cuyos miembros quieren hablar la nueva lengua, no es recomendable distraer la atención de los aprendientes con material escrito en el aula.

- posibles estrategias de comunicación y aprendizaje pueden ser objeto de informaciones para los aprendientes. Algunas son el saber resumir mensajes, sustituir vocabulario desconocido por otro, etc.

- La forma de dirigirse a los aprendientes ('el habla del profesor') adquiere en este contexto una gran

⁴ HUM 485 del Plan Andaluz de Investigación. A los que leen en alemán les puedo remitir para más detalles a los siguientes trabajos propios: Haidl 1995, 1998 y 2003.

⁵A. Nardi (2006: 233) formuló la diferencia entre comunicación e interacción de la siguiente manera: "al hablar de 'comunicación' nos referimos al aspecto de la transmisión de contenidos, mientras el término 'interacción' resalta la interdependencia entre personas y grupos implícita en este proceso." (traducido del original alemán por el autor)

importancia especialmente en las primeras fases del aprendizaje: frases sencillas, y/o incompletas, vocabulario frecuente, repeticiones, reformulaciones, preguntas polares y correcciones indirectas facilitarán sin duda la comunicación. Todas ellas no necesitarán ninguna preparación especial de parte del profesor / la profesora siempre que esté dispuesto/a comunicarse con personas cuyo nivel lingüístico es bajo.

Las posibilidades de realizar un enfoque de este tipo en el marco de la enseñanza reglada ha sido objeto de varias tesis doctorales. A parte del ambiente universitario, donde el autor de este trabajo realizó el primer experimento para Alemán como lengua extranjera (Haidl, 1995) (luego ampliado para la lengua escrita por F. Zayas (2002), existen los estudios de A. Bocanegra (1995) para Inglés con Fines Específicos y Javier García (2004) para su empleo en un curso de inglés de 3º de BUB.

06- La TR y la oralidad – un ejemplo no sólo para cursos on-line

Si en la primera parte del trabajo hemos revisado las características de la lengua oral, ahora conviene repasarlas de nuevo sobre el fondo de la TR: si no terminamos una frase, si cambiamos de tema a mitad de una, reformulamos una intervención, o si nos limitamos simplemente al recurso de una palabra o de una exclamación, estas características del lenguaje oral pueden relacionarse con el hecho de que las palabras y enunciados son meros instrumentos para conseguir la meta real de la interacción: transmitir un significado implícito y según nuestras intuiciones e intereses vamos empleándolas como mejor pensamos / intuimos que sirvan para nuestros fines.

Consecuentemente, tampoco deberíamos insistir en nuestros cursos -presenciales y online- en que nuestros aprendientes produzcan frases completas, sino plantearles tareas comunicativas que tienen que realizar de forma adecuada, para que tengan la libertad de expresarse con palabras aisladas y fórmulas y cometer errores de planificación: frases inconclusas y *comienzos equivocados*, uso de *fillers* y otras partículas.

Para demostrarles qué este proceso puede empezar ya en fases muy tempranas -y a nivel de la comprensión- quiero presentarles a continuación un diálogo modelo que presentamos a nuestros estudiantes en la hora 16 de su aprendizaje presencial pero que puede adaptarse sin problemas al aprendizaje en la red.

La tarea de los aprendientes consiste en reconocer información 'escondida' en un diálogo y esta información se indica en el título mismo del fichero sonoro que se les proporciona: “Estás en la biblioteca: ¿cuándo tendrá lugar el examen de matemáticas?”

Veamos la transcripción del diálogo:

- Oye, ¿tiempo para un café? ...
- Claro ¿en la cafetería misma?
- Sí, sí, tampoco tengo mucho tiempo ahora que me acuerdo ...
- ¿el examen de matemáticas?
- Sí, lo sabes ...
- Sí, todos están super nerviosos ...
- ¿Lo tenemos por fin el viernes? ... ¿o la han cambiado a sábado?
- Hombre, el sábado, creo, el viernes hay concierto, ¿verdad? ...espera: creo que lo apunté ...aquí lo tengo: sábado de 9 a 10 no, perdón, no lleva las lentillas es de 9 a 11, dos horas ...
- de 9 a 11, 2 horas, jód, y eso un sábado
- yo necesito pilas para el despertador

La tarea de los aprendientes es discernir dónde está la información relevante, reconocerla en medio de comienzos falsos, frases incompletas y divagaciones de los interlocutores

De forma parecida, también se pueden presentar a los aprendientes distintos ficheros sonoros de programas de la radio para que les asignen un género (reportaje, noticiero, entrevista,) o para que hagan hipótesis sobre los locutores (¿nervioso?, ¿excitado? ¿cínico?).

07- Conclusiones de esta breve incursión

Para ofrecer a nuestr@s aprendientes un material online que sea capaz de iniciarlos en el lenguaje oral, un curso online puede tener éxito en la medida en la que se va alejando de metas inalcanzables a nivel formal, para -a cambio- aprovechar a fondo las casi infinitas posibilidades de los nuevos medios en lo que a la creación de ambientes virtuales se refiere. Yo me lo imagino como la creación de un entorno virtual, cercano a la experiencia vital previa de los aprendientes, donde pueden observar e imitar –primero- maneras de sobrevivir en situaciones de la vida diaria / profesional (es decir, respetando una fase silenciosa durante la cual sólo se les pide producción repetitiva de giros y palabras), para luego pasar a la acción virtual y reemplazar gradualmente a los protagonistas virtuales. Para el grupo al que el Plan Andaluz se dirige, este entorno sería, por ejemplo, el del profesor de una clase en un colegio extranjero, que empieza a sustituir a un colega en el extranjero.

Esta iniciación a la producción oral debería respetar las características del lenguaje oral natural, es decir, los aprendientes deberían tener la libertad de expresarse con palabras aisladas y fórmulas, cometer errores de planificación (frases inconclusas y *comienzos equivocados*, uso de *fillers* y otras partículas.

Paralelamente, y en el material que acompañará la inmersión en el entorno virtual, deben ser animados a producir nuevas combinaciones a partir de palabras y fórmulas ya conocidas.

En lo que a la progresión gramatical se refiere, recomendaría una progresión mucho más realista -es decir lenta- que la que ofrecen los manuales en uso en la actualidad. La mayoría están hechos para inmigrantes, estudiantes de una segunda lengua, es decir, para aprender Inglés en un país anglófono, el alemán en un país de habla alemana, etc.... Intentar reproducir la velocidad de aprendizaje en esta situación en la enseñanza de una lengua extranjera suele llevar a muchísimos aprendientes a la desesperación y al fracaso

En el diseño de un curso para aprender alemán hablado online, por ejemplo, no sería muy recomendable intentar enseñar la inversión detrás de adverbios de tiempo, lugar, etc... , ni el dativo: el estudio suizo, realizado con hablantes francófonos mostró que ambos aspectos eran imposibles de transmitir en 9 años de clases de alemán como lengua extranjera. (cf. Diehl, 2000)

08- Bibliografía:

Álvarez Muro, A (2001): ANÁLISIS DE LA ORALIDAD: UNA POÉTICA DEL HABLA

COTIDIANA, Mérida: Universidad de Los Andes: ISSN: 1139-8736, Depósito Legal: B-35784-2001, en: <http://elies.rediris.es/elies15/cap12.html>

Artículo Grammatik. en: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 31. Oktober 2007, 20:32 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Grammatik&oldid=38463184>.

Blanche-Benveniste, Claire (1998): Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

Bocanegra Valle, A.-M. (1995): Posibilidades para el empleo de una metodología de adquisición. Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz.

Brown, G., and Yule, G. (1983): Discourse Analysis, Cambridge University Press.

Bygate M. (1987), Speaking, Language Teaching - A Scheme for Teacher Education. OUP.

Colaboradores de Wikipedia. Oralidad [en línea]. Wikipedia, La enciclopedia libre, 2007. Disponible en <http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Oralidad&oldid=12095161>.

Diehl, E. (et al.) (2000): Grammatikunterricht: alles für der Katz?, Niemeyer, Tübingen, 2000.

Ellis, R. (1980): "Classroom Interaction and its Relation to Second Language Learning", en: RELC Journal, vol. 11, 2, pp. 29-48.

- Ellis R. (1984):** *Second Language Development in the Classroom*, Pergamon.
- García Jiménez, J. (2004):** *La teoría de la adquisición aplicada a una metodología del inglés en el marco de la E.S.O.* Tesis doctoral, Universidad de Cádiz.
- Haidl, A.-G. (1995)** *Aportaciones a la Teoría de la Adquisición: una Metodología del Alemán para Universitarios Españoles.* Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones de la UCA, 1995.
- Haidl, A.-G. (1998)** „Spracherwerb Revisited': Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache“, in: *Tagungsbeiträge Germanistentreffen. Deutschland-Spanien-Portugal.* Leipzig 1998. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Rosch Buch, Hallstadt, 1998, pp.: 255-274.
- Haidl, A.-G. (2003)** *Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht in der Auslandssituation.* Editorial Idiomas, Madrid, ISBN 84-8141-029-2.
- Nardi, A. (2006):** „Kommunikation, Interaktion und soziale Kompetenzen im gruppenzentrierten DaF-Unterricht“, in: Krumm, H J. & Portmann-Tselikas, P. R. (Hrsg): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 9/2005.* StudienVerlag., Innsbruck, Wien, Bozen.
- Ong, Walter J. 1987.** *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Sperber, D. & Wilson (D.) (1996²):** *Relevance and Cognition.* Blackwell, London.
- Zayas Martínez, F. (2002):** *La literatura en la enseñanza del 'Alemán como segunda lengua extranjera'. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición.* Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz.