

ASPECTOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA QUE SE PUEDEN TRABAJAR CON PROGRAMAS TELEVISIVOS

Sara del Valle Revuelta

(Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de
Lengua Española. Valladolid, España)

dvrsara@gmail.com

Fecha de recepción: 21-9-2017 / Fecha de aceptación: 4-5-2018

RESUMEN:

El programa televisivo ofrece la posibilidad de trabajar varios de los componentes de la competencia comunicativa: aspectos gramaticales, léxicos, socioculturales, pragmáticos, estratégicos y discursivos. Este artículo incluye una breve tipología de actividades susceptibles de ser diseñadas y realizadas para ser trabajadas mediante el uso de un documento audiovisual, así como algunos criterios necesarios a la hora de elegir los programas televisivos o los fragmentos de estos con que podemos trabajar.

Una de las principales ventajas de trabajar con este formato es su gran contenido cultural. Este es destacable porque se trata de formatos elaborados en el país para cuya población están destinados. A diferencia del largometraje, el cortometraje y otro tipo de formatos audiovisuales, el uso del programa de televisión en la clase de español como lengua extranjera no parece tan habitual, quizás por no ser considerado un material educativo. Sin embargo, es lo más cercano a la realidad que el docente puede introducir en su aula. Es una forma indirecta de conocer el entorno sociocultural (gestos, registros, situaciones...) y, dado que muchos de estos programas se caracterizan por ser no guionados, reflejan una forma de lenguaje más natural que la del relato fílmico.

Palabras clave: competencia comunicativa; material audiovisual; programa televisivo; recurso didáctico; aplicación didáctica.

ABSTRACT:

Television programs offer the possibility to work on several aspects of the communicative competence including: gramatical, lexical, sociocultural, pragmatic, strategic and discursive aspects. This article includes a series of activities subject to being designed and carried out by using an audiovisual document, as well as some criteria necessary when choosing television programs or fragments to work with.

One of the main advantages of using television programs when teaching is their high cultural content. This is significant because these programs are made within a cultural context aimed at a specific population. Unlike full-length films, short films, and other audiovisual productions, television programs are not yet so utilized in the Spanish-as-a-second-language classroom. One reason may be that they are still considered to have no educative value. However, it is the most real linguistic sample that teachers can bring to their students. Television programs are an indirect way to teach the sociocultural environment (body language, register, situations...). In addition, since many of these programs are unscripted, a more natural oral communication takes place in television programs than in other audiovisual productions.

Keywords: communicative competence; audiovisual content; televisión program; teaching resource; learning proposal.

ASPECTOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA QUE SE PUEDEN TRABAJAR CON PROGRAMAS TELEVISIVOS

Antes de abordar qué aspectos de la competencia comunicativa se pueden trabajar con programas de televisión, es necesario presentar una breve tipología de actividades susceptibles de ser diseñadas y realizadas

para ser trabajadas mediante el uso de un documento audiovisual, así como algunos criterios necesarios a la hora de elegir los programas televisivos o los fragmentos de estos con que podemos trabajar.

1. La elección del input

A la hora de elegir el *input*, recomendamos seguir los diez criterios que propone Wilson (2008:33) y que se relacionan tanto con el contenido del texto oral, como con la retransmisión del mismo:

1. Interés: ¿Será interesante para mis alumnos?
2. Accesibilidad cultural: ¿Comprenderán el contexto y las ideas?
3. Actos de habla/estructuras del discurso: ¿Se discuten conceptos abstractos o se basa en transacciones cotidianas?
4. Densidad: ¿La información se da de manera concentrada y rápida o hay momentos en los que el alumno se puede relajar?
5. Nivel lingüístico: ¿La mayoría del léxico y de la gramática es apropiada para mis estudiantes?
6. Duración: ¿Necesito cortarlo porque es demasiado largo? ¿Es suficientemente largo?
7. Calidad de la grabación: ¿Es clara? ¿Los ruidos de fondo afectan a la comprensión?
8. Velocidad: ¿Hablan demasiado rápido para mis alumnos?
9. Número de hablantes: ¿Las numerosas voces son una potencial causa de confusión?
10. Acento: ¿Es familiar el acento? ¿Es comprensible?

A estos criterios podemos añadir que el tipo de texto resulte relevante para ejercitar las habilidades que necesita desarrollar el aprendiz, que se varíen las tipologías textuales (canciones, noticias, películas, conversaciones, etc.), que se respeten los rasgos prosódicos genuinos de la LE, y que se considere la dificultad no solo del *input*, sino también de la tarea que debe realizarse a partir de él y de las instrucciones de esta.

Coincidimos con Brandimonte (2003) en que normalmente los telediarios son los programas más adecuados para empezar, ya que no plantean mucha dificultad incluso para los alumnos de nivel elemental,

dadas las directrices impuestas a los locutores cuyo objetivo primario es comunicar, con lo cual asistimos a una perfecta dicción, vocalización y ritmo lento, adoptando la norma culta estándar enriquecida con algunos rasgos típicos de la lengua especializada del periodismo. Otros programas que presentan las mismas características son los informativos, cuyo planteamiento a base de entrevistas puede servir para introducir muestras auténticas de habla cotidiana. Como señala Brandimonte, la visión de documentales generalmente no suele despertar gran interés, tanto por su contenido lingüístico como por los argumentos tratados.

Todos los programas de tertulias, magazines y de entretenimiento se adaptan perfectamente para empezar a profundizar en los fenómenos fonéticos que se apartan de la norma estándar, y que representan uno de los principales obstáculos para la comprensión. Aquí ya se pueden analizar las pronunciaciones irregulares debidas a supresión y adición de sonidos, por influencia de sonidos próximos, por articulaciones de difícil ejecución, las pronunciaciones descuidadas debidas a la tendencia a la economía y relajación, típicas de las interacciones llevadas a cabo en forma de charla amigable. Además, si se trata de programas emitidos en varios países, se pueden hacer, al mismo tiempo, interesantes comparaciones entre unas culturas y otras. Por su parte, los concursos relacionados con la lengua y la cultura general, que también suelen tener sus exactos correspondientes en otros países, se prestan para el análisis y la ampliación del léxico.

Las teleseries suelen ser de gran utilidad y logran cierta aceptación entre los alumnos, aunque a veces presentan cierto grado de enfatización y afectación que no se suele apreciar en las películas de cine. La mayoría de las series españolas representa una buena muestra de la vida y del habla cotidiana de España. Estas sirven, además, como preparación para la visión de las historias más elaboradas de las películas.

Otro aspecto importante de cada cultura y que merece un espacio en el aula de lenguas extranjeras es el relativo al humorismo. Los programas de humor, de chistes o de monólogos resultan más adecuados para los niveles más avanzados, pues este lenguaje es uno de los más complicados de entender e interpretar para un extranjero, debido a sus múltiples

implicaciones culturales. Es un género mixto, monologal (externamente) y al mismo tiempo dialogal (internamente). En cuanto al registro, el estilo es coloquial, el discurso es referido, hay expresiones idiomáticas, polisemia, símiles, metáforas, hipérboles, ironía, personificaciones y, sobre todo, humor.

También algunas emisiones puntuales, como el Programa de Fin de Año o la Gala de los Goya, pueden servir de muestra para explicar algunos aspectos culturales del país, como la tradición de las doce uvas, la celebración anual de premios cinematográficos que tiene lugar en España, etc. Los programas de medicina, gastronomía, derecho, cine, música y deporte, entre otros, también se pueden utilizar para trabajar en clase las lenguas especializadas y la terminología relativa a ese campo.

Por último, cabe señalar que no se debe confundir lo oral con lo coloquial. El programa televisivo supone una muestra real tanto del registro coloquial como del formal. Sin embargo, consideramos importante resaltar la necesidad de trabajar adecuadamente el registro coloquial, pues destaca el hecho de que, desde hace varios años, hay una tendencia a hacer más coloquiales ciertos géneros, por lo que su dominio puede ayudar, en gran parte, a dominar el resto de registros.

Respecto al diseño de las actividades, ofrecemos diez pautas que suponen la aplicación de los fundamentos teóricos anteriormente expuestos:

1. Las actividades deben servir para identificar por qué el alumno entiende lo que entiende y no entiende lo que no entiende.
2. Han de ser significativas para el desarrollo del aprendiz como oyente, es decir, ejercitarán las habilidades que deba desarrollar para desenvolverse en las situaciones comunicativas a las que debe enfrentarse.
3. Dirigir algunas actividades a la detección de problemas para reducir la ansiedad ante la tarea de la comprensión oral.
4. Requerir que el alumno active los mismos procesos de comprensión que pondría en práctica en una situación similar fuera del contexto académico de uso de la lengua.

5. Las actividades de preaudición deben incluir la planificación del proceso de comprensión oral, fijando los propósitos de la escucha, orientando la atención, y facilitando estrategias de apoyo.
6. Interrumpir la escucha cuando sea necesario por alguna dificultad concreta —de manera que el alumno pueda aplicar sus estrategias con cierto grado de control— y repetir la escucha tantas veces como sea necesario, ya que el objetivo no es evaluar la comprensión oral, sino ejercitarla.
7. Permitir que el alumno responda en su lengua materna cuando el modo de respuesta pueda interferir negativamente en la comprensión auditiva.
8. Fomentar la selección de objetivos del propio aprendiz para fomentar su autonomía como oyente.
9. Dirigir la atención del alumno primero al contenido del mensaje y luego a la forma lingüística.
10. Escuchar nuevamente el texto oral en la corrección de la actividad, y dirigir esta nueva audición a detectar dónde y por qué se han producido los problemas de comprensión, y a dar una orientación al alumno para solucionarlos.

2. La tipología de las actividades

A continuación se detallan algunos de los posibles tipos de actividades de comprensión auditiva que se pueden realizar utilizando como base, en este caso, programas televisivos. Hay que tener en cuenta que los límites entre las categorías no son nítidos en todos los casos.

- Selección de información:
 - preguntas de verdadero/falso;
 - rellenar huecos: puede ser a partir de la transcripción de la grabación o de frases literales sueltas;
 - rellenar tablas: por ejemplo, completar los verbos en la persona de la conjugación que se indica, clasificar los datos en cada columna de características, ventajas o inconvenientes, etc.;
 - completar información: por ejemplo, para concertar una cita, un cuadro con la hora y el medio de transporte;

- ordenar los diálogos que se ofrecen desordenados o los fragmentos de un párrafo;
- ordenar elementos: por ejemplo, los diferentes destinos de un viaje, las etapas de la vida de alguien o las fases de fabricación de algo.
- Transferencia de información:
 - con ilustraciones, se pueden realizar actividades como escuchar y seguir una ruta, marcar en un mapa qué ciudades se mencionan o los fenómenos climáticos de cada región;
 - dibujar un plano de una casa a partir de los datos escuchados...
- Relación o distinción de información:
 - relacionar datos: por ejemplo, los titulares de varias noticias con sus subtítulos correspondientes;
 - distinguir la información escuchada y la que se ofrece en forma de texto: por ejemplo, seleccionar el mejor resumen de un fragmento de conferencia o de noticia que se ha escuchado;
 - corregir un texto que presenta errores o que carece de ciertas palabras;
 - de entre varias ideas clave que se presentan sobre un documento, marcar las que se escuchan o en qué orden aparecen.
- Sintetizar información: se trata de actividades que consisten en resumir los contenidos en un breve texto, empleando un título o completando una frase.
- Reacción y respuesta: por ejemplo, responder a preguntas de respuesta abierta o cerrada, de selección múltiple, etc.
- Actividades de inferencia: en estos ejercicios, el hablante escucha una grabación y deduce los datos necesarios para realizar una tarea.

En cuanto a los posibles tipos de actividades de posvisionado —una vez visto y tratado el formato y el contenido del vídeo del programa televisivo en cuestión, mediante las actividades realizadas durante el visionado— creemos que las más adecuadas y rentables para trabajar con este formato son las actividades de expresión e interacción orales, ya que el *input* del que partimos es de tipo oral. En esta clasificación, podemos incluir

los diálogos, las entrevistas y encuestas, los monólogos, los debates, y los relatos y anécdotas (Pinilla, 2010). No obstante, también es posible realizar actividades de otro tipo.

- El diálogo, la conversación en general, corresponde al tipo de discurso más emblemático en el desarrollo, las técnicas y las estrategias de la interacción. La conversación se caracteriza por el dinamismo, la alternancia de papeles, la cooperación, la espontaneidad, la relación entre los interlocutores y todos aquellos factores que hemos señalado como parte del contexto.

La conversación que solemos presentar en el aula suele producirse en el nivel correspondiente al registro informal, aunque también hay conversaciones, relacionadas con entornos situacionales como el profesional o el institucional —especialmente practicadas en el ámbito de español para fines específicos—, que son más formales y que responden a una mayor estructuración discursiva.

Por supuesto, los diálogos pueden ser más dirigidos o más libres por parte del profesor en función del nivel de competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes.

- Las entrevistas y las encuestas son dos tipos de discurso en los que los papeles están muy bien definidos: el que pregunta y el que responde, el entrevistador/encuestador y el entrevistado/encuestado, respectivamente. Aunque en la vida real el estudiante suele enfrentarse a más situaciones en las que él es el entrevistado/encuestado, en clase conviene trabajar ambas facetas.
- Los monólogos son situaciones en las que el estudiante actúa como emisor. El objetivo es que el estudiante hable e intervenga. El monólogo responde a una necesidad subjetiva de expresión —normalmente estos monólogos están dentro de una interacción más amplia, ya sea un diálogo o un debate—.
- El debate es una de las actividades de interacción oral más utilizadas en clase de ELE. Sin embargo, no siempre se practica de forma correcta por su complejidad —las destrezas y habilidades específicas que requiere por

parte de los estudiantes— y por el tiempo que normalmente lleva su preparación y su puesta en escena en el aula.

Conviene añadir que el debate es una actividad que se suele practicar con estudiantes que tienen un cierto nivel lingüístico y que normalmente es necesaria la figura de un moderador, normalmente el profesor.

3. El diseño de las actividades

Diseñar actividades de comprensión auditiva no es una tarea fácil si se quieren cumplir los criterios de adecuación que expone Richards (1983: 233):

1. lograr que la actividad desarrolle la comprensión auditiva y no el conocimiento de la materia que aborda el documento u otras destrezas relacionadas con la inteligencia;
2. no realizar actividades que más bien se dirijan a la práctica de la memoria;
3. aproximar el propósito de la actividad de comprensión auditiva al de cualquiera de la vida real, no complicar las actividades con ejercicios artificiosos;
4. diseñar la actividad según el propósito elegido para la misma: enseñar a escuchar o evaluar;
5. autenticidad de los materiales.

La fase de calentamiento previo a la audición puede plantearse de diferentes maneras. Esta fase resulta de gran importancia, pues con el simple visionado no se alcanzarían los mismos resultados. Hay que comenzar por atraer la curiosidad y el interés por parte de los alumnos para que la proyección sea fructífera.

- El planteamiento de algunas preguntas que hagan al alumno reflexionar antes de la escucha, activar el conocimiento previo sobre el tema principal del discurso, o preparar y refrescar vocabulario sobre el asunto o las posibles fórmulas para expresar una función comunicativa. En otros casos, también se le pide al alumno que lea el título y piense de qué tratará el documento antes de la audición, para que tras la visualización,

pueda contrastar sus hipótesis. Igualmente, para activar el conocimiento previo del alumno se pueden utilizar ilustraciones.

- La lectura de un breve texto o diagrama relativo al tema de la audición; de este modo, se prepara el conocimiento que recibirá el alumno.
- La presentación del vocabulario con cierta dificultad para la comprensión del documento, mediante la explicación de su significado, lectura o la realización de un ejercicio de emparejamiento entre las palabras y su significado, ofreciendo también a veces una actividad previa de relación entre imágenes y vocabulario. Es evidente que, como señalan varios autores (Martín Peris: 1991; Cabello, 1998: 9), lo importante en la comprensión auditiva no es entenderlo todo, por lo que no es necesario presentar o explicar todas las palabras, sino solo aquellas que podrían ser problemáticas.

En la fase de visualización prima la comprensión del mensaje (bien del sentido global o de detalles concretos) por encima del trabajo sobre la forma, pues, como afirma Richards (1983: 221), la memoria a largo plazo trabaja con el significado, no con la forma, de modo que los mecanismos léxicos o gramaticales del discurso escuchado no se retienen, sino su significado proposicional. Dependiendo del tiempo a disposición, la fase de proyección no debería extenderse en exceso para dejar espacio a la actividad de ejercicio. Gracias a la gran flexibilidad del medio y a la facilidad de uso, es posible pasar varias veces el fragmento, interrumpirlo para realizar una actividad, pasar la imagen sin sonido, en definitiva, manipularlo para lograr nuestros objetivos. El subtulado es otro aspecto importante en una fase inicial o intermedia donde los estudiantes muestran todavía algunas carencias en la comprensión auditiva.

Por lo general, los ejercicios de posvisualización no corresponden propiamente a la destreza de comprensión auditiva y se convierten más bien en ejercicios centrados en la forma para trabajar otros aspectos de la competencia comunicativa. De ahí que defendamos que, a través del recurso del programa televisivo, es posible ejercitar varias destrezas. Estos ejercicios pueden consistir en:

- la práctica de algún aspecto gramatical, léxico, cultural, pragmático, estratégico o discursivo, explicado o practicado en el marco de la actividad, por ejemplo, a partir de un fragmento de la transcripción, o transformando algunas frases de la misma;
- la práctica de la identificación de formas lingüísticas de manera inductiva, a partir de la transcripción de la audición.

Si el material se dirige a niveles intermedios y avanzados, se pueden diseñar abundantes actividades de posvisualización para la reflexión y la práctica sobre aspectos léxicos como las expresiones fraseológicas (modismos, por ejemplo, «*estar verde*»; fórmulas rutinarias, por ejemplo, «*ifaltaría más!*», etc.) o las colocaciones (*brindar una posibilidad, administrar una vacuna...*). Asimismo, también se pueden presentar actividades de posvisualización para la práctica de aspectos pragmáticos; por ejemplo, los marcadores discursivos: conectores y ordenadores como *por un lado, por otro lado*, etc.; marcadores conversacionales como *pues, mira, ¿sabes?...*

Otro tipo de actividad de posvisualización, consiste en centrar la atención en algún tema relacionado con el documento escuchado, para la práctica de la expresión oral o la expresión escrita. Si el alumno trabaja de manera autónoma, puede proporcionarle un motivo para escribir un pequeño texto. Si la actividad se lleva a cabo en una clase, puede proporcionar un motivo de debate entre grupos de alumnos.

4. Aspectos gramaticales

Gómez del Estal y Zanón (1999) señalan que los aprendices elaboran dos tipos de conocimiento gramatical a partir de los datos de entrada que reciben: por un lado, un tipo de conocimiento gramatical explícito, compuesto por un conjunto de reglas y estructuras de la LE que han sido analizadas y organizadas de manera consciente por el alumno, a las que puede acceder sin esfuerzo y cuya función principal es la de monitorizar; por otro lado, un conocimiento gramatical implícito, compuesto por un conjunto de unidades (frases-fórmula del tipo «*qué tal*»; y reglas intuitivas —que forman la gramática que subyace cuando el alumno habla o escribe

en la lengua de forma espontánea—), de naturaleza intuitiva y no accesibles conscientemente.

Los profesores de ELE deben tener en cuenta ambos conocimientos gramaticales, y el papel de la enseñanza de la gramática debe tender a activar ambos tipos de conocimientos, utilizando para ello actividades centradas en la forma, en el uso, y en la forma y en el uso al mismo tiempo, como por ejemplo, la comprensión oral de los diferentes formatos televisivos.

Dentro de esta visión comunicativa y a la vez pragmática en la enseñanza de ELE, podemos constatar que los textos, tanto orales como escritos, extraídos de situaciones comunicativas reales —como ocurre con los programas televisivos— resultan ser un material adecuado para trabajar también la competencia gramatical. Así, a través del texto, el estudiante extrae desde una situación discursiva, las intenciones comunicativas con sus exponentes funcionales, además de las estructuras gramaticales.

En este sentido, se pueden realizar actividades de dos tipos: que contribuyan a desarrollar las nociones gramaticales en los alumnos de manera inconsciente; o que estén orientadas a trabajar y practicar en contexto las nociones ya aprendidas.

En cuanto a las actividades del primer tipo, estas pueden organizarse de acuerdo con las siguientes fases: en la primera etapa del trabajo, los estudiantes, sin ningún tipo de *input*, leen en clase el texto elegido por el profesor; a partir de esta lectura, los alumnos y los profesores reflexionan sobre el elemento lingüístico (gramatical), previamente planeado por el profesor, que se quiere presentar a los estudiantes; después de la lectura, los estudiantes intentan inferir en qué pueden consistir el elemento —y la correspondiente regla gramatical— observados; en la segunda etapa, el profesor procede a la explicación detallada de la regla gramatical y a la consulta de las posibles dudas que esta nueva información haya suscitado en los alumnos. Finalmente, mediante del debate —actividad de expresión oral— sobre el tema planteado en el texto, los estudiantes proceden a emplear el tópico gramatical analizado.

La enseñanza de la subcompetencia gramatical es uno de los retos fundamentales que los profesores de español encuentran en su práctica cotidiana. Su proceso de enseñanza/aprendizaje siempre ha recibido, y aún recibe, una especial atención por parte de todos los métodos de enseñanza de ELE, incluso del enfoque comunicativo. Por ello, es importante tener en cuenta diferentes recursos a la hora de trabajar esta subcompetencia, entre ellos, el programa televisivo.

5. Aspectos léxicos

Es un hecho que muchos profesores, cada vez que deben explicar qué significa una palabra, recurren a gestos o a dibujos. Por este motivo, resulta contradictorio el poco provecho que se obtiene de los recursos audiovisuales para el aprendizaje del léxico.

En cuanto a la forma de enseñarlo, debemos tener en cuenta cuál es el proceso de adquisición de unidades léxicas, que según Aitchinson (en Morante, 2005: 46) se compone de tres pasos: la etiquetación o reconocimiento de la unidad léxica, el empaquetado y la construcción de redes. Cervero y Pichardo (2000: 97) añaden un paso más a este proceso: el uso de la unidad léxica, es decir, cuando esta ya forma parte del vocabulario activo del alumno, puesto que este es capaz de recuperarla cuando lo necesita.

Son numerosas las tipologías de actividades que se pueden usar para la enseñanza del léxico: desde las más formales, en las que se suelen relacionar determinadas palabras con sus correspondientes definiciones, hasta aquellas con un fuerte carácter lúdico, como pueden ser las adivinanzas, versiones de algunos juegos famosos como *Tabú*, ejercicios de escritura creativa, etc. En este sentido, también nos parece muy importante el papel que puede ejercer un material como el audiovisual en la adquisición del léxico, pues este aporta una gran información contextual, fundamental para la comprensión. Además, presenta otros elementos no lingüísticos que, sin embargo, son fundamentales en toda interacción, como los gestos y las características suprasegmentales, la entonación y el acento.

Así, llevando a la clase de ELE un recurso como el programa televisivo, estaremos ofreciendo a nuestros alumnos información contextualizada del léxico —reducción y selección del léxico común; palabras comodines o proformas; léxico formal y coloquial; léxicos especiales, argóticos, extranjerismos...; metáforas de la vida cotidiana; expresiones intensificadoras (y todo ello de acuerdo con la variación geográfica)— y estaremos integrando el factor de la motivación, pues este formato posee la capacidad de atraer fácilmente el interés.

Cabe destacar la importancia que tienen la imagen y el sonido a la hora de adquirir el léxico, tanto en la incorporación y etiquetación de este en el lexicón mental del alumno como en su posterior recuperación y uso. En este sentido, debemos aprovechar las facilidades que el material audiovisual nos ofrece. Desde un primer momento, el alumno hace asociaciones entre las palabras que se le presentan y las imágenes que ve y que, de un modo u otro, pasan a formar parte de su propia experiencia. Al mismo tiempo, se le ofrece un contexto en el que aparecen y se usan tales palabras. Los medios audiovisuales, por tanto, acompañados de las actividades adecuadas, contribuyen a reforzar y enriquecer los procesos de adquisición de léxico.

6. Aspectos socioculturales

Si, desde una perspectiva comunicativa, queremos que el estudiante sea competente, es decir, que no tenga solo conocimientos sobre la sociedad, sino que estos conocimientos le sirvan para actuar en ella o con los individuos que hacen uso de la lengua-meta, es necesario abordar la competencia cultural.

Miquel y Sans (1992: 15-21) explican que el concepto de cultura abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido. En España, por ejemplo, los extranjeros necesitarán una serie de propuestas didácticas que les permitan comprender las cosas que suceden a su alrededor (que el luto se simboliza a través del negro; que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos; que la gente toca madera para evitar

la mala suerte...) que les permitan actuar adecuadamente (que se suele comer entre dos y tres; que muchos productos, como, por ejemplo, los huevos, se compran en docenas o en medias docenas...) y, por último, información para interactuar (que no se habla de sueldos salvo en relaciones de mucha confianza; que, cuando se recibe un elogio, hay que reaccionar quitándole importancia; que no solo está permitido tutear a personas con las que se tiene una estrecha relación, etc.). Podemos concluir que enseñando la lengua, entendida como un instrumento de comunicación, se enseñan, aun sin ser consciente de ello, una serie de prácticas sociales y de valores culturales.

Para conseguir transmitir todos estos contenidos socioculturales a los alumnos, es importante que el profesor de ELE sea capaz de «hacerlos visibles». Creemos que el programa televisivo es una buena herramienta para lograr este fin. El alumno valorará el hecho de trabajar en clase con materiales que forman parte de la vida cotidiana de los hablantes nativos; este aspecto acercará su aprendizaje a la realidad: al uso auténtico del lenguaje. El profesor puede realizar un trabajo de comparación y contraste sociocultural a través de los programas televisivos, por ejemplo, entre la versión del país de origen de los estudiantes y la versión española del mismo formato, pues cada una de ellas estará adaptada al público del país donde se retransmiten.

7. Aspectos pragmáticos

A través de los programas televisivos, podemos ofrecer a nuestros estudiantes de ELE muestras de las diferentes modalidades discursivas orales: podemos trabajar tanto el registro coloquial como el formal mediante el visionado y análisis de debates, entrevistas, reportajes, anuncios, *reality-shows*, etc. Entre otros aspectos pragmáticos, a través de este formato se puede facilitar la comprensión por parte del alumno de la cortesía; la ironía; la toma de turno, la dinámica de la conversación; la atenuación; la intensificación y las estrategias conversacionales en español.

Dentro del grupo de los géneros del discurso orales están las conversaciones, cara a cara o telefónicas, y también las que se han

desarrollado a partir de la cibertecnología, como el chat, los foros de opinión o los blogs (Albelda y Fernández, 2006: 3). Desde un enfoque comunicativo, la conversación coloquial posibilita la práctica del componente pragmático: el ejercicio de la lengua oral, el proceso de enseñanza/aprendizaje contextualizado, el uso de la lengua como instrumento de comunicación y no como producto, y el trabajo de las funciones comunicativas.

La conversación cara a cara constituye lo que se ha denominado la situación canónica de la comunicación. Es la forma más directa, natural y espontánea del lenguaje. Muchas de las categorías lingüísticas (temporalidad, modalidad, referencia, deixis...) están ligadas a esta situación comunicativa. Al margen de sus valores lingüísticos, conversar es una actividad regida por principios comunicativos que trascienden las puras reglas gramaticales. Se trata también de normas de buena conducta comunicativa que el usuario de la lengua nativa va adquiriendo (Gutiérrez Ordóñez, 2004: 33). Por su parte, Briz (2010) señala que, cuando hablamos, por ejemplo, coloquialmente, afloran *más*¹ las características dialectales (variedades geográficas) y las sociolectales de edad, sexo y las del medio oral y las de género, que en ese caso es *más* conversacional; y, al contrario, se ven neutralizadas o niveladas las sociolectales de nivel sociocultural.

En la mayoría de programas televisivos, la conversación espontánea está muy presente. Por tanto, la utilización de este tipo de material en el aula de ELE puede facilitar la tarea del profesor de familiarizar al estudiante con el valor que, en nuestra cultura, asumen determinados actos de habla en la conversación coloquial: insultos empleados como vocativos, que no insultan; actos directivos sin atenuar, que no ofenden; halagos y cumplidos aceptados; consejos ofrecidos sin previa petición; insistencia en los actos de ofrecimiento; situaciones que requieren cortesía y formas de expresarla, situaciones que resultan conflictivas o pueden amenazar la imagen de los

¹ Briz (2010) utiliza cursiva en el original para resaltar el carácter gradual de la variación lingüística.

interlocutores y, por supuesto, los grados de formalidad que cada momento exige en función de los rasgos situacionales (Albelda y Fernández, 2006: 6).

En la audición de la conversación real, con frecuencia, se pueden encontrar los fenómenos de habla con los que se enfrentan los estudiantes en sus intercambios comunicativos reales: solapamientos de habla, variedades en la curva de entonación, entonaciones expresivas, alargamientos fonéticos, contextualización de las interjecciones, identificación de ironías, elementos paralingüísticos (risas, gritos), interrupciones, desambiguación de malentendidos, equivocaciones y reinicios, etc. (Albelda y Fernández, 2006: 7).

Trabajar con una conversación es trabajar en un contexto. La conversación se realiza en un marco físico y temporal particular en el que se reconocen las características de los interlocutores (edad, sexo, profesión,...), los factores que rodean la situación comunicativa y las intenciones de los actos de habla emitidos.

Albelda y Fernández (2006: 16) recomiendan que las entrevistas se trabajen en niveles de lengua A2 (según el *MCER*), y que, a partir del nivel B1, se introduzcan las conversaciones coloquiales. Según el nivel de lengua de los estudiantes, puede que sea necesario que el profesor explique algunas palabras nuevas para los alumnos: por su concreta procedencia geográfica, por su valor excesivamente coloquial o técnico... Conviene hacerlo, especialmente, si se trata de términos o estructuras que aparecen con frecuencia en el texto oral presentado.

En cuanto al modo de trabajar las diversas posibilidades didácticas que ofrece la conversación, Albelda y Fernández (2006: 18) aconsejan actuar de lo general a lo particular. Es decir, el objetivo es que los alumnos primero alcancen una idea general del contenido de la conversación y después vayan comprendiendo y asimilando los diferentes términos y estructuras.

Una vez presentado el ejemplo de la modalidad discursiva que se trabajará a través del visionado de uno o varios programas televisivos, las tareas que mejor propician el dominio de la competencia pragmática dentro

del aula son normalmente aquellas que se llevan a cabo en grupos pequeños, que requieren un intercambio de información, y cuyos participantes tienen un objetivo común (Sánchez Sarmiento, 2005: 592):

- actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado;
- actividades de interacción oral centradas en el vacío de información;
- actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación;
- actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación;
- actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos;
- actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores;
- actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros.

En todas ellas el componente pragmático de la lengua está presente a través de:

- las implicaturas;
- el lenguaje coloquial;
- las estrategias de cortesía;
- la pragmática intercultural.

Cuanto más variado y más diverso sea el *input*, más fácil será alcanzar los objetivos (Sánchez Sarmiento (2005: 592). Los programas televisivos deben presentar variaciones de registro, de acentos regionales, de género..., para potenciar la capacidad sociolingüística del alumno. De cara a la competencia socio-pragmática esto supone la presencia de actividades basadas en esa amplia variedad de muestras orales en las que el alumno se verá obligado a reflexionar sobre lo que se dice, el cómo se dice, y sobre cuál es la intención comunicativa de los hablantes.

8. Aspectos estratégicos

A través de un medio audiovisual, como es el programa televisivo, se puede ayudar al aprendiente de español a desarrollar varias estrategias, en especial, estrategias de comprensión y expresión orales —estas últimas también llamadas *estrategias comunicativas*—.

En cuanto a la tarea de la comprensión auditiva, las investigaciones de referencia coinciden en que el oyente activa diversos tipos de conocimiento para procesar con éxito la información escuchada. La clasificación más detallada es la de Flowerdew y Miller (2005: 30), que recoge el conocimiento fonológico (sistema sonoro), el sintáctico (modo de unir las palabras), el semántico (conocimiento de las palabras y sus relaciones), el pragmático (significado de enunciados en situaciones particulares) y el cinésico (expresión facial y corporal del hablante).

Teniendo en cuenta los tipos de conocimiento que el oyente activa para procesar con éxito la información escuchada cuando realiza una tarea de comprensión oral, sugerimos las siguientes estrategias de apoyo propuestas por Martín Leralta (2009).

- Avance de la organización. El establecimiento previo de los objetivos de la tarea facilita la búsqueda consciente del *input* relevante.
- Atención dirigida. Se ofrece esta estrategia con el fin de mantener la concentración durante la exposición al *input* y reducir la tensión. Una forma de aplicarla es fijarse en las palabras familiares, sin desviar la atención a las desconocidas.
- Atención selectiva. Se trata de orientar la atención específicamente a los aspectos situacionales básicos para comprender la situación comunicativa dada, como, por ejemplo, atender al tono de voz y al uso de las formas de tratamiento (tú/usted) para establecer posteriormente la relación entre los hablantes.
- Inferencia por repetición. Cuando el aprendiz conoce la mayor parte del léxico presente en el mensaje, la selección de los términos conocidos desechando los nuevos se realiza de manera automática y sin dificultad. Sin embargo, frente a enunciados de vocabulario

mayoritariamente extraño para él, intenta atender conscientemente a más palabras de las que permite su capacidad, ante la imposibilidad de discriminar las que son esenciales. Aquí resultaría indicado motivarle a que eligiera tan solo los términos que se repiten.

- Inferencia de voces y paralingüística. Dado que las palabras clave vienen, muchas veces, enfatizadas por el tono de voz y otras señales paralingüísticas, estos rasgos pueden emplearse para la selección de aquellos términos desconocidos que, por su especial acentuación, se revelan esenciales para la reconstrucción del mensaje.
- Inferencia cinestésica. Cuando se cuenta con apoyo visual, se puede entrenar a los aprendices en la lectura de la gestualidad que marca el *input* relevante. Al igual que la estrategia anterior, el lenguaje corporal puede llevar a que el oyente no nativo perciba la relevancia de determinados términos desconocidos.
- Transferencia. La selección de palabras desconocidas a las que se atribuye un significado por su parecido con otra lengua que habla el aprendiz es una estrategia de fácil aplicación para este estadio, sobre todo, porque se retienen en la memoria con más facilidad.
- Toma de notas. La anotación de los términos y marcas gramaticales relevantes puede resultar de gran utilidad en el caso de la exposición a un *input* prolongado, aunque, como explica Vogely (1995), la acción de escribir puede interferir negativamente en el proceso de escucha.

Por lo que se refiere a las estrategias de expresión oral, constantemente, en el proceso de intercambio comunicativo, los estudiantes se ven en la necesidad de darle solución a los problemas comunicativos que se les presentan a partir de activar, de forma más o menos consciente, mecanismos o estrategias en una búsqueda de negociación externa e interna, que permita la efectividad de estos mecanismos de uso. Si a esto se suma la imposibilidad de predecir las diversas situaciones comunicativas en las que se verán inmersos los alumnos, lo que se traduce en no poder ofrecer todos los recursos lingüísticos necesarios para ello; entonces, «la

razón de incentivar el uso de estrategias comunicativas en las clases de ELE encuentra toda justificación» (Manchón, 1993).

Entre las estrategias de expresión oral o estrategias comunicativas que el aprendiente de una lengua extranjera suele emplear, podemos destacar: el uso de perífrasis; la gestualidad; la petición de cooperación; la demanda de clarificación; la invención de palabras y otras estrategias de compensación; las estrategias de aproximación y rodeo para soslayar una dificultad; la petición de repetición; la aproximación al mensaje del interlocutor; y la indicación explícita de comprensión (Villanueva *et al.*, 1997).

Para desarrollar este tipo de estrategias en la clase de ELE es necesario que el profesor realice determinadas actividades de interacción oral. Littlewood (1981) clasifica estas actividades en dos tipos: en actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Entre las primeras, este autor incluye aquellas en las que los estudiantes tengan que resolver problemas, «obtener información y en las que lo más importante es transmitir significados del modo más eficaz posible (...) con cualquier recurso que tengan a su alcance» (Littlewood, 1981). En cuanto al segundo tipo de actividades, se remite al tema de la adecuación, en tanto crear actividades que hagan que el estudiante seleccione la lengua teniendo en cuenta el contexto social en el que se desarrolla la interacción.

A través del visionado de este tipo de formato audiovisual, se pueden percibir, analizar, y comentar en clase las estrategias comunicativas a las que los propios hablantes nativos, y también no nativos, recurren en unas u otras situaciones comunicativas. Se trata de estimular a los alumnos a que aprendan y usen la lengua sin miedo, de la manera que les resulte más útil y efectiva, en un esfuerzo por conocer y aplicar las estrategias comunicativas más adecuadas para posibles situaciones y contextos problemáticos. Con el empleo de estos recursos, los alumnos activan su propio aprendizaje y adquieren cada vez más autonomía para desenvolverse eficazmente en la lengua meta.

9. Aspectos discursivos

Los programas televisivos, sobre todo los no guionados, como las entrevistas, suponen una buena muestra de cómo los hablantes nativos de español se sirven de la entonación, los alargamientos silábicos, la pronunciación enfática y marcada, las partículas discursivas y los conectores pragmáticos, los deícticos y el orden de las palabras, entre otros aspectos discursivos, para favorecer y enriquecer la comunicación oral.

En el discurso oral, la complejidad sintáctica puede ser mayor o menor según el tipo de evento de que se trate. Entre un discurso y una conversación espontánea encontraremos diferencias notables, ya que el primero, probablemente, habrá sido preparado y responderá a determinados patrones elaborados; en el caso de la conversación, la propia espontaneidad de la situación lleva consigo expresiones de duda, repeticiones, titubeos, cambios de estrategia sintáctica, discordancias, uso de muletillas o coletillas, piezas de relleno y completadores, etc. (Cortés, 1991).

Debido a la copresencia de los interlocutores, y al hecho de que comparten una localización espacial y temporal, es muy común y característico el uso de elementos deícticos. La deixis —referencia, por medio de unidades gramaticales de la lengua, a elementos del contexto de la comunicación— personal, espacial, temporal y social permite referirse a esos parámetros contextuales e ir construyendo cooperativamente el marco en el que se desarrolla el evento (Calsamiglia y Tusón, 1999: 59).

Dado el grado de imprevisibilidad y de improvisación característico del discurso oral, es común que quien habla modalice muy a menudo aquello que dice, ya sea para mostrar duda o seguridad o para señalar su actitud respecto al contenido de sus palabras (*yo creo, yo diría, a mí me parece...*). También la utilización del condicional, de la modalidad interrogativa o de marcadores de aspecto sirve a estos fines. Del mismo modo, la apelación al «otro», la demanda de validación o evaluación de lo que estamos diciendo o el uso de retroalimentación se usan con fines claramente interactivos (Schiffrin, 1987).

Como explican Calsamiglia y Tusón (1999: 60), desde el punto de vista del discurso oral y dependiendo del evento, la variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción, las finalidades que se pretenden conseguir, a la vez que puede ser una indicadora de las características socioculturales de los participantes. Podemos hablar de un léxico más o menos culto, cuidado, técnico-jergal, relajado, común, formal, barriobajero, marginal, argot, etc. El léxico está, así pues, en estrecha relación con la diversidad sociocultural en el seno de una misma cultura. Así, se puede estudiar el léxico característico de diferentes grupos dentro de una misma sociedad, por ejemplo, las diferencias entre el léxico de: hombres/mujeres, medio rural/medio urbano, diferentes profesiones, argot. El léxico es un marcador de pertenencia a un grupo; por ello, saber utilizar el léxico adecuado en el momento preciso puede ayudar al estudiante de ELE a sentirse parte del grupo con el que esté realizando el intercambio comunicativo en ese momento.

Otra de las características del discurso oral en este nivel tiene que ver con el bajo grado de densidad léxica y el alto grado de redundancia. Como consecuencia de que se comparta el contexto y de que los participantes vayan construyendo conjuntamente el sentido de la interacción se producen repeticiones, paráfrasis, se utilizan palabras comodín, deícticos, proformas léxicas (del tipo *hecho, cosa*, etc.). Si alguien no entiende, puede pedir aclaraciones o repeticiones y quien estaba hablando tendrá que acceder a esas peticiones para poder continuar la conversación (Calsamiglia y Tusón (1999: 61).

En la intersección entre las vocalizaciones, el léxico y la morfosintaxis se observa el uso de expresiones que muestran la actitud y que tienen unas funciones modalizadoras, interactivas y expresivas muy evidentes. Por todo ello, el estudio de la sintaxis de la lengua oral a partir de documentos auténticos, como los programas televisivos, resulta de gran interés. Mediante la visualización de, por ejemplo, una entrevista televisiva, los estudiantes pueden apreciar, analizar y asimilar cómo la organización de la interacción y la negociación del significado se llevan a cabo en la cultura de su lengua de estudio, el español en este caso.

Como recogen Calsamiglia y Tusón (1999: 56), uno de los primeros aspectos del discurso oral que debe llamar la atención es la variedad en la pronunciación. Cuando se describe el plano fónico de una lengua se explica sobre todo su sistema fonológico y las variantes fonéticas que resultan por contacto de unos sonidos con otros. Sin embargo, como se viene demostrando desde hace tiempo, las realizaciones fonéticas están en correlación con variables de todo tipo, de ahí la heterogeneidad en la pronunciación. Básicamente se habla de cuatro tipos de variedades.

1. Variedad dialectal, geográfica o diatópica (dialectos geográficos)
2. Variedad social o diastrática (dialectos sociales o sociolectos).
3. Variedad situacional, funcional o diafásica (registros).
4. Variedad individual o estilo (idiolecto).

Cada una de estas variedades se caracteriza por unos rasgos fonéticos, además de otros léxicos y algunos morfosintácticos. El habla nos informa sobre características psicosociales y culturales: sobre el origen geográfico, sobre el origen social, sobre elementos de la situación o sobre algunas características personales. La manera de pronunciar genera actitudes hacia los hablantes, actitudes positivas o negativas que pueden derivar o provenir de prejuicios o de estereotipos. Es importante mostrar al aprendiente de ELE, mediante ejemplos reales, que esta o aquella persona no «se come las letras» o «habla mal», sino que su forma de pronunciar corresponde a la de la mayoría de la población del lugar donde ha vivido o vive (Calsamiglia y Tusón, 1999: 57).

La prosodia (entonación, intensidad, ritmo) constituye otro de los aspectos específicos de la oralidad. Utilizamos la entonación para organizar la información, tanto por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional (enunciativa, interrogativa, exclamativa) como por su función enfática y modalizadora, ya que nos permite marcar el foco temático o destacar determinados elementos estructurales (Hidalgo, 1997).

En lenguas como el español, llamadas de *acento libre*, la intensidad, además de distinguir significados, sirve también, como en el caso de la entonación, para marcar énfasis. También el ritmo, en el interior de los grupos tonales o la presencia/ausencia de pausas más o menos largas,

tienen funciones sintácticas y, además, nos sirven para señalar e interpretar actitudes; por ejemplo, un ritmo rápido se asocia con un cierto estado de nerviosismo, mientras que un ritmo lento se asocia con un estado más relajado, más seguro. Las pausas también se utilizan con valor enfático, pues funcionan como recursos para crear expectación o para marcar quién tiene el poder en cierta situación comunicativa (Calsamiglia y Tusón, 1999: 58).

A través de las muestras de lengua extraídas de programas televisivos, el profesor de ELE también puede trabajar con los alumnos, mediante análisis comparativos y contrastivos, las características psicosociales y culturales de diferentes hispanohablantes. De esta forma, el aprendiente aprenderá a distinguir, comprender y respetar las diferentes variedades del español.

BIBLIOGRAFÍA

- Albelda, M. y Fernández, M. J. (2006). "La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial". *Marcoele*, n. 3, pp. 1-31. Recuperado el 6 de agosto de 2014, de: <http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf>
- Brandimonte, G. (2003). "El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión". En Perdiguero y Álvarez (eds.), *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: XIV Congreso Internacional de ASELE*, pp. 870-88. Burgos: Universidad de Burgos.
- Briz, A. (2010): "Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística". *De moneda nunca usada*, pp. 125-133. Zaragoza: Universidad autónoma de Nuevo León.
- Cabello, M. (1998). *La comprensión auditiva en ELE*. Colección Aula de Español. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Ariel.
- Cervero M. J. y F. Pichardo (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid:

Edelsa.

- Cortés Rodríguez, L. (1991), "Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado", *Cuadernos de lingüística*, n.10. Málaga: Librería Ágora.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español", *La enseñanza del español mediante tareas*, pp. 73-99. Madrid: Edinumen.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2004). "La subcompetencia pragmática". En J. Sánchez e I. Santos (coords.), *Vademécum para la formación de profesores de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 533-552. Madrid: SGEL.
- Hidalgo, A. (1997). "La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla". Anejo XXI de *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Littlewood, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas; introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manchón Ruiz, R. M. (1993). "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas", *Didáctica del español como lengua extranjera* (1), pp. 151-165. Madrid: Fundación Actilibre.
- Martín Leralta, S. (2009): "Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera", *ASELE Colección Monografías* (12). Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Martín Peris, E. (1991). "La didáctica de la comprensión auditiva", *Cable*, n. 8. Madrid: Equipo Cable.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). "El componente cultural: un ingrediente más de la clase de lengua", *Cable*, n. 9, pp. 15-21. Madrid: Equipo Cable.
- Morante, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco/Libros.

- Pinilla, R. (2010). "Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral". *Monográficos MarcoELE*, n. 10, pp. 97-104. Recuperado el 21 de abril de 2016, de: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf
- Richards, J. C. (1983). "Listening comprehension: approach, design, procedure", *TESOL Quarterly*, n. 2 (17), pp. 219-240.
- Sánchez Sarmiento, R. (2005). "El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de ELE". En A. Álvarez *et al.* (eds.), *La Competencia Pragmática y la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 585-593. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villanueva, M. L. & Navarro, I. (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Vogely, A. (1995). "Perceived strategy use during performance on 3 authentic listening comprehension tasks", *The Modern Language Journal*, n. 79, pp. 41-56.
- Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Harlow: Pearson Education.