

“ASPECTOS DE LA APLICACIÓN DE UN MODELO PRAGMÁTICO-CONVERSACIONAL A UN CURSO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA”

*Beatriz Gallardo Pauls, M^o. José Martínez Alcalde,
Mercedes Quilis Merín, Montserrat Veyrat
Universitat de València*

I. PRESENTACIÓN: REFLEXIONES PREVIAS AL TRABAJO.

El trabajo que aquí presentamos procede de la estrecha colaboración de cuatro profesoras de la Universidad de Valencia, dos pertenecientes al área de Filología Española (sección de lengua española) y dos del área de Lingüística General. Las cuatro tenemos, además, varios años de experiencia en la docencia de español como lengua extranjera, y esta misma experiencia es la que, cada vez con más urgencia, aconsejaba un trabajo como el que aquí nos planteamos.

La presencia de estudiantes extranjeros aumenta cada año en nuestra Universidad. Durante el curso académico pueden ser alumnos procedentes de programas europeos de colaboración e intercambio (LINGUA, COMETT, Erasmus...) o bien de otro tipo de convenios específicos como los que mantenemos con las Universidades norteamericanas de Virginia, Rutgers, etc. Además, se añaden los estudiantes extranjeros que nos visitan en verano y realizan alguno de nuestros Cursos Intensivos de Español, organizados por el Gabinete de Extranjeros. En todos los casos, se trata de estudiantes que

constituyen un grupo heterogéneo y que necesitan, por ello, un tipo específico de material de apoyo que cubra determinadas exigencias, de acuerdo con la duración de los cursos (que tienen en muchos casos un carácter intensivo) y la multiplicidad de intereses académicos de los estudiantes.

En las ocasiones en que, año tras año, hemos trabajado con estos estudiantes extranjeros, nos hemos encontrado con una situación muy peculiar, para la cual, los materiales habituales para la enseñanza del español como lengua extranjera resultaban poco operativos.

En primer lugar, por la duración de los Cursos: si exceptuamos los cursos que se insertan en convenios específicos con otras Universidades (Rutgers, Virginia...), la mayoría de los cursos de español que ha venido ofreciendo la Universitat de València a través de su Gabinete de Extranjeros, son cursos intensivos de un mes. Los cursos de verano (julio y septiembre) refuerzan las clases de lengua y conversación con otros temas como arte, historia, literatura o cultura; pero los cursos impartidos entre octubre y junio son, por lo general, cursos intensivos de español, dirigidos a alumnos ERASMUS, o pertenecientes a programas similares, que una vez en nuestra Universidad, se encuentran con que su nivel de español resulta insuficiente, aunque no nulo, ya que las becas les exigen, al menos en teoría, un conocimiento mínimo de lengua.

Teniendo en cuenta, por tanto, las características de los destinatarios, de los materiales que nos proponíamos elaborar, descartamos la idea inicial de empezar por un nivel elemental (ya que, previsiblemente, sólo iba a ser necesario en dos grupos de los cursos de verano, compuestos en su mayoría por falsos principiantes, ya que en su mayor parte contaban con algún conocimiento previo del idioma), y nos centramos en un nivel medio. Este nivel es, desde nuestro punto de vista, el más adecuado para las necesidades de la mayoría de los alumnos, aunque también somos conscientes de que hay becarios de los programas citados más arriba que prácticamente presentan un nivel cero, sin llegar siquiera al nivel mínimo de conocimiento que las condiciones para la concesión de becas deberían garantizar. Nos planteamos así la realización de un primer libro de español como segunda lengua, destinado a un curso intensivo de nivel medio.

El carácter universitario de este "destinatario tipo" nos llevó también a otra decisión previa al trabajo: procurar que los contenidos temáticos y culturales transmitidos a través de los distintos ejercicios y actividades fue-

ran interesantes para un estudiante extranjero que llega, precisamente, a nuestra Universidad. Por lo tanto, la ciudad de Valencia y su Universitat se convertirían en protagonistas privilegiados del curso: líneas de autobús, lugares de ocio, barrios de la ciudad, burocracia universitaria, ambientes estudiantiles... son los elementos con los que el estudiante aprende a hablar español en Valencia.

Entre estas decisiones previas, resultaba fundamental establecer el modelo teórico subyacente desde el cual abordar la elaboración de materiales. Todo profesor de español como lengua extranjera sabe que es difícil, casi imposible, ser original. Las argumentaciones que avalan las distintas metodologías resultan muy interesantes a la hora de teorizar, pero lo cierto es que, al entrar en el aula, el profesor nunca puede garantizar el éxito de las actividades que ha previsto. A un profesor de español para extranjeros no se le pide sólo que enseñe: se le exige además que su enseñanza resulte amena, entretenida, interesante y, en cuanto a sus contenidos teóricos, casi camuflada, implícita. Lo más frecuente es empezar el curso ante una serie de desconocidos que, a su vez, tampoco se conocen entre ellos. El profesor desconoce sus nombres, pero también (y esto es esencial) sus conocimientos metalingüísticos. Por eso, desde esta perspectiva, hablar de opciones estructuralistas, generativistas, o pragmático-comunicativas puede parecer, en la práctica, bastante estéril.

Nuestro conocimiento de los distintos métodos para la enseñanza de lenguas, sin embargo, no es tan sólo teórico; conocemos los materiales que existen y, en algunos casos los hemos utilizado en nuestras clases. Esto había generado en nosotras una reflexión crítica sobre la conveniencia de contemplar una metodología ecléctica capaz de combinar diferentes aspectos de cada modelo.

Desde esta perspectiva, nuestro método se ha basado, y en ello pretende fundar su coherencia interna, en las premisas fundamentales del análisis conversacional de corte perceptivo. De esta manera, en cada una de las lecciones, se pone de relieve de manera específica, un tipo de estructura conversacional.

Así pues, las decisiones previas al trabajo propiamente dicho fueron las siguientes:

- elaborar un curso de nivel medio destinado a la mayoría de nuestros estudiantes extranjeros.

- que el curso constara de no más de ocho unidades, dado su carácter intensivo.
- que estuviera claramente vinculado al contexto sociocultural en el que se iba a desarrollar el aprendizaje (nuestra ciudad y su universidad)
- que tuviera una base teórica bien asentada en las últimas corrientes de pragmática y análisis conversacional.

II.- LA ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DESDE LAS DOS ÁREAS. VALORACIÓN DEL TRABAJO CONJUNTO.

El equipo de trabajo que desarrolla este proyecto está compuesto, como ya hemos señalado más arriba, por dos profesoras de lengua española y dos profesoras de lingüística general. Son precisamente estas dos áreas las que, en estrecha colaboración, vienen siendo las encargadas de impartir los cursos de español para extranjeros en nuestra Universidad. El objetivo de estos materiales ha sido dar un paso más en esta colaboración, de manera que la enseñanza del español como lengua extranjera (que corresponde propiamente al departamento de Filología Española) pudiera conjugarse con las últimas investigaciones de lingüística general. En la práctica, esto significaba, desde la perspectiva anteriormente expuesta, preparar materiales cuya base teórica fuera el análisis conversacional del español.

La colaboración teórica entre ambas perspectivas nos permitió diseñar ocho lecciones en las que se intenta armonizar la progresión gramatical, léxica y pragmática.

Como ya hemos señalado, el elemento que caracteriza a cada unidad es el tipo de datos conversacionales que la encabezan. La utilización de diálogos no es, por supuesto, nada novedoso en las clases de idiomas, y su desarrollo más notable corresponde, sin duda, a los métodos nocionales-funcionales que vieron la luz con el desarrollo de la pragmática. Pero en estos modelos, la lista de funciones comunicativas (o de actos de habla) que el alumno ha de asimilar es prácticamente interminable. Una y otra vez, los manuales van presentando las mismas funciones a los estudiantes: presentarse, saludar, pedir un favor, pedir disculpas, reclamar, quejarse... Desde nuestra perspectiva, parecía conveniente fijar un modelo más sistemático, que permitiera establecer cierta clasificación en esta lista inagotable; una clasificación que, además, permitiera reducir el inventario de esquemas que el estudiante ha de interiorizar.

Pues bien, si consideramos que el análisis conversacional responde al desarrollo natural de la pragmática de los 80, resulta esperable que la metodología de segundas lenguas pueda también extraer algún beneficio de este nuevo avance en la teoría general.

El estudio de la conversación desde un enfoque de lingüística perceptiva (esto es, ratificada por las leyes universales de la Gestalt) distingue (B. Gallardo, 1983) un nivel de análisis pormenorizado o estructural donde la intervención y el intercambio son las unidades fundamentales, y un nivel temático o funcional donde la unidad básica es la secuencia. Las ocho unidades del manual están organizadas para la transmisión de estos dos niveles de análisis.

La unidad 1 (titulada “¡Muy buenas!”) se dedica a las secuencias de apertura, y por lo tanto incluye todas las funciones comunicativas que, en español, se sitúan al principio de las interacciones: saludos y presentaciones fundamentalmente.

La unidad 2 (bajo el título genérico “¿Cuántos años tienes?”) trata de profundizar en la estructura del intercambio prototípico, es decir, el par adyacente. Un par adyacente es definido por el análisis conversacional como una secuencia de dos intervenciones sucesivas, ligadas entre sí por un vínculo de predictibilidad. Se trata, pues, de estructuras del tipo pregunta/respuesta, que se dirigen sobre todo a la petición y concesión de información.

La unidad 3 (“¡Nos vemos el jueves!”) introduce las secuencias de cierre que, junto a las de apertura ya vistas, forman las llamadas secuencias-marco, que envuelven las interacciones comunicativas. Los datos presentan una larga secuencia de cierre o despedida, donde aparecen los elementos típicos: reaperturas, acuerdos para futuro contacto, citas, saludos de despedida...

La unidad 4 (“¿Y por qué no te quedas?”) sigue trabajando los pares adyacentes y da pie para la introducción de dos nuevos tipos de secuencia. Por un lado, la secuencia de concordancia, que es aquella a la cual subyace siempre un par adyacente (una función pragmática o textual) del tipo invitación / aceptación, petición / concesión, ofrecimiento / aceptación, o juicio / conformidad. Estas secuencias pueden tener la estructura mínima de dos intervenciones, o bien ampliarse. Cuando la primera respuesta es la no prioritaria (es decir, cuando no resulta ser la respuesta socialmente más esperable: rechazos, negativas, discrepancias...), lo conversacionalmente

coherente son las versiones de insistencia, donde un hablante insiste en su postura tratando de obtener el turno preferido. Se empieza a trabajar así la prioridad como elemento social que rige el intercambio comunicativo. Las secuencias de concordancia aquí tratadas son las invitaciones y peticiones.

En segundo lugar, *la unidad 4* introduce la secuencia de historia, que es la que utiliza el hablante para contar o transmitir cualquier tipo de información. Las historias son muchas veces respuestas adecuadas a las preguntas de un par adyacente. Por ejemplo, si la invitación que da título a la unidad (“¿Y por qué no te quedas?”) va a ser contestada con una negativa, lo más pertinente desde el punto de vista conversacional será proporcionar una historia que justifique dicha negativa.

Los aspectos trabajados en la *unidad 5* (“¿Crees que le gustará?”) vuelven a ser los pares adyacentes, pero esta vez con especial incidencia en las respuestas y reacciones no prioritarias que ya introdujimos antes, o sea, las que el hablante construye sabiendo que no son las esperadas. Por ejemplo, una negativa tras una invitación, una disconformidad tras un juicio, un rechazo tras un ofrecimiento... Aquí es fundamental prestar atención a los elementos que configuran cada intervención, para que el alumno aprenda a utilizar los prefacios de no prioridad y los atenuantes. Como estos elementos tienen una explicación socio-cultural, son los que establecen mayores diferencias entre las distintas lenguas, y su dominio resulta imprescindible.

La *unidad 6* (“¿Quieres?”) introduce nuevamente secuencias de concordancia, con especial hincapié en las propuestas y ofrecimientos.

En la *unidad 7* (“Va, cuéntame qué te pasa.”) volvemos a las secuencias de historia, introduciendo aquí narraciones clásicas e insistiendo en el aspecto conversacional de contar historias: cómo señalar los sucesos más relevantes, cómo asegurar la posesión continuada del turno (mediante conectores, por ejemplo), cómo reaccionar ante una historia.

Por último, la *unidad 8* (“¿Por qué lo dices?”) introduce las secuencias laterales, es decir, aquellas que suponen algún tipo de interrupción o discontinuidad en el desarrollo del diálogo, generalmente con la intención de solicitar aclaraciones o rectificaciones. Se trata de intervenciones que señalan una momentánea detención del hilo conversacional, ya sea para pedir aclaraciones sobre algo que se ha entendido mal, para actualizar las presuposiciones no explicitadas por el interlocutor, o para provocar rectificaciones por parte del hablante.

A través de las ocho unidades, pues, se introducen los modelos fundamentales de secuencia conversacional (apertura, cierre, concordancia, historia, lateralización), lo cual, desde el punto de vista cognitivo, significa que el alumno va adquiriendo las estructuras que subyacen a cualquier tipo de conversación.

Esta perspectiva fundamentalmente práctica que, como hemos indicado más arriba, ha orientado la concepción global del proyecto, se encuentra con la dificultad de la integración de los contenidos gramaticales, aspecto en el que la colaboración de las dos áreas fue nuevamente imprescindible. Se trata, por otra parte, de un problema que se plantea también en otros métodos de orientación comunicativa, y que la lingüística aplicada continúa planteándose. Nuestro Curso propone la adquisición ordenada y progresiva de elementos gramaticales implícitos que son imprescindibles para asegurar un dominio eficaz de las estructuras conversacionales que se proponen.

III.- LA UTILIZACIÓN DE ESTOS MATERIALES EN EL AULA.

Las ocho unidades que integran el Curso Intensivo que presentamos han sido concebidas de manera que el profesor pueda utilizarlas con flexibilidad, según las peculiaridades de cada grupo.

Teniendo en cuenta que muchas veces la planificación de las clases atiende por separado a cada destreza, hemos preparado ejercicios que desarrollan conjuntamente las cuatro habilidades (leer, escribir, escuchar, hablar) y ejercicios que inciden de manera especial en una o dos de ellas.

Los ejercicios que el profesor va a encontrar presentan coincidencias, por lo general, con los ejercicios clásicos del modelo pragmático-comunicativo, pero no hemos querido renunciar tampoco a las ventajas que suponen los ejercicios estructuralistas en la adquisición de estructuras morfológicas y sintácticas, por ejemplo. También utilizamos cuadros especiales que señalan al estudiante la importancia de determinadas estructuras de uso frecuente, así como las rutinas comunicativas más productivas.

Entre el ejercicio comunicativo y la didáctica por tareas, el profesor encontrará en todas las unidades uno o dos juegos, caracterizados por una estructura general de [proceso+ resultado] destinados a facilitar la ejercitación simultánea de las cuatro destrezas. El grado de invención y originalidad que hemos conseguido para cada uno de estos juegos es, desde luego, variable, pero no nos motivaba su carácter novedoso, sino su eficacia.

El material gráfico utilizado incluye materiales originales pensados específicamente para el Curso junto con otros extraídos de distintas fuentes que previamente habían demostrado su eficacia en nuestras clases, y que resultaron especialmente productivos. Según este modelo, el profesor puede crear su propio archivo de material gráfico, y utilizarlo después de manera similar a la que sugerimos en algunos ejercicios.

Junto a lo anteriormente expuesto, el Curso se completa con la utilización de un "disquete del alumno" que viene a sustituir en parte, y con fines específicos, el tradicional "Libro de ejercicios". Desde la perspectiva teórica que ha presidido nuestro proyecto, esta fórmula resulta altamente adecuada: por un lado, la experiencia nos ha mostrado la gran aceptación de la informática entre los estudiantes, que rompen así con la monotonía del trabajo escrito tradicional; por otro lado, las últimas teorías sobre adquisición de segundas lenguas, aconsejan la autonomización del aprendizaje, que queda así facilitada.

Desde el punto de vista práctico (problemas de edición, disposición de los ordenadores necesarios...), en nuestra Facultad existe un Aula de Informática a para uso de los estudiantes. Los ejercicios correspondientes se instalan en los discos duros de cada ordenador de la mencionada Aula de Informática. De este modo, el estudiante contará con un instrumento auxiliar de trabajo que le permitiría trabajar individualmente (o en grupo) durante horas libres.

El proyecto que aquí hemos presentado, que ha contado para su realización con una subvención del Servicio de Formación Permanente de la Universidad de Valencia para la elaboración de materiales curriculares, ha terminado ya su fase de elaboración y será publicado con la colaboración del Gabinete de extranjeros de nuestra Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BENNET, W.A. (1975) *Las lenguas y su enseñanza*. Madrid. Cátedra.
- BIALYSTOK, E. (1990) *Communication Strategies: a Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford. Basil Blackwell Inc.
- BRUMFIT, T.J Y JOHNSON, K. (eds.) (1979) *The communicative approach to language teaching*. Oxford. O.U.P.
- CUENCA, M^a. J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València. Tandem Editors.

- DI PIETRO, R.J. (1987) *Strategic Interaction*. Cambridge. C.U.P.
- ELLIS, R. (1984) *Classroom Second Language Development*. Oxford. Pergamon.
- _____(1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford. O.U.P.
- FAERCH, C. Y KASPER, G. (eds) (1983) *Strategies in Interlanguage Communication*. London. Longman
- FINOCCHIARO, M. & BONOMO, M. (1973) *The foreign language learner: A guide for teachers*. New York: Regents Publishing Company, Inc.
- FISIAK, J. (ed.) (1981) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford. Pergamon Press
- GALLARDO, B. (1990) "Aportaciones del análisis conversacional a una lingüística aplicada", I Congreso de Lingüística Aplicada y Tecnología. Valencia.
- _____(1993) *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*. Valencia. Universitat de València.
- GASS, S.M., SCHACHTER, J. (eds) (1989) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge. CUP.
- HARDING, E.M. (1983) *Compensation Strategies*. Dublín. Trinity College.
- HATCH, E. (ed) (1978) *Second Language Acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House.
- IOUP, G., WEINBERGER, S.H. (eds) (1987) *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound Systems*. Cambridge, Mass. Newbury House.
- JAKOBOVITZ, L.A. Y GORDON, B. (1974) *The Context of Foreign Language Teaching*. Rowley, Mss. Newbury House
- KRASHEN, S.D. (1982) *Principes and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon.
- KRASHEN, S.D. Y TERRELL, T.D. (1983) *The natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford. Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1990) *Introduction to Second Language Acquisition Research*. London. Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1980) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, Mass. Newbury House
- MARTÍNEZ ALCALDE, M J. (1993, en prensa) "La enseñanza del español coloquial en el extranjero. Algunos usos actuales en el habla

- coloquial española". *Jornadas didácticas para profesores de español*. Provinciale Hogeschool voor Vertalers en Tolken. Gante, Bélgica.
- MCLAUGHLIN, B. (1989) *Theories of Second Language Learning*. London. Edward Arnold.
- PARINSON DE PAZ, S.M. (1980) *La lingüística y la enseñanza de las lenguas*. Teoría y Práctica. Madrid. Empeño 14.
- PIENEMANN (1986) "Psychological Constraints on the Teachability of Languages", R.W. Andersen (ed.) *First and Second Language Acquisition Processes*. Mass. Newbury House.
- PITTMANN, G. (1963) *Teaching Structural English*. Brisbane. Jacaranda.
- PUJANTE Y HIDE (eds) (1982) *Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- RICHARDS, J. Y SCHMIDT, R (eds) (1983) *Language and communication*. London. Longman.
- TITTONI, R. (1963) *Metodología didáctica*. Madrid. Rialp. 1968
- VEYRAT, M. (1993, en prensa) "El debate en el aula de español para extranjeros" *Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Valladolid.
- VILA, R. M^a (1988) "Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español L2" *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Santander
- WENDEN, A. Y RUBIN, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall
- WIDDOWSON, H.G. (1985) *Teaching Language as Communication*. Oxford. O.U.P.
- WINITZ, E. (ed) (1981) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York. Academy of Sciences.

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA AUL2



ACTAS DEL I SIMPOSIUM SOBRE

METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Teresa-G. Sibón
Magdalena Padilla, eds.

Sevilla 1996

ACTAS DEL I SIMPOSIUM SOBRE
METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA AUL2



**ACTAS DEL I SIMPOSIUM SOBRE
METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Teresa- G. Sibón
Magdalena Padilla, eds.**

Sevilla 1996

Se agradece la colaboración que han prestado
Miguel Sibón y Outaïle Benabid en el acopio y orden del material para
su procesamiento informático

AUL2

Ed: M. Padilla y T. Sibón

Imprime: Alfonso Vega

ISSN: 1134-4644-3.4

Dep. Legal: SE-775-94