



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT
MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
CURSO 2009-10

Del discurso literario al registro coloquial: uso de los textos y materiales literarios en el aprendizaje de ELE

Oksana Kovalenko

Trabajo de fin de máster
Dirigido por el Dr. Antonio Mendoza Fillola

Septiembre de 2010

Índice

	<i>Página</i>
Resumen.....	5
1. Justificación e interés de la investigación	6
2. Estado de la cuestión.....	9
2. 1. El registro coloquial y su uso en la clase de ELE.....	9
2. 2. Definición de español coloquial.....	9
2. 3. Noción de registro.....	14
2. 3.1. Perspectivas sobre el registro coloquial.....	14
3. La conversación cotidiana: el uso prototípico del lenguaje coloquial.....	18
3.1. Características de la conversación coloquial y su utilidad para un estudiante de ELE...	20
3. 2. Constantes y estrategias presentes en la conversación coloquial.....	20
4. Competencia comunicativa: aplicación didáctica en LE.....	24
5. Justificación del uso de textos literarios.....	28
5. 1. Selección de materiales.....	35
5. 2. La selección de textos para organizar las actividades de aula.....	36
6. Planteamiento de la investigación: preguntas y objetivos.....	39
6.1. Finalidad del estudio. Cuestiones de investigación y objetivos.....	39
6.1.1. Preguntas de investigación.....	40
6.1.1. Objetivos.....	40
6.1.3. Sobre los informantes.....	41
6.2. Metodología.....	41
6.2.1. Una propuesta desde la investigación – acción.....	43
6.2.2. Sobre los instrumentos para la recogida de datos.....	44
6.2.3. Sobre el análisis de datos.....	45
6.3. ¿Por qué he elegido esta metodología como marco de mi investigación?.....	47
7. Estudio de datos, análisis, presentación y discusión de resultados.....	49
7.1. Información general sobre los cursos de verano.....	49
7.2. Descripción del grupo.....	50
7.3. Estudio del material didáctico.....	51
7.4. Cuestionarios sobre creencias de los aprendices. Interpretación de datos.....	57
7.5. Discusión de los resultados.....	63
8. Conclusiones.....	66
9. Bibliografía.....	69
10. Anexo.....	77

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo fundamental analizar y comprobar la validez del uso de los textos literarios en el aula de E/LE como recurso eficaz y adecuado para trabajar el español coloquial en la clase de español lengua extranjera. El interés por la utilización de los materiales literarios en el aula de ELE está en relación con el interés renovado por la tendencia creciente hacia la consideración didáctica de la respuesta personal en todos los procesos de aprendizaje.

La propuesta tiene por objeto analizar las distintas facetas que intervienen en la formación del aprendiz de ELE para trabajar con el texto literario, siendo una forma más de comunicarse, en la que hay unos aspectos con diferentes estilos lingüísticos que aparecen en cada interacción comunicativa, puesto que la lengua es flexible y adaptable a las necesidades de los hablantes. Dicho de otro modo, debe crearse la necesidad o el deseo de leer, debe haber algún eslabón que conecte el mundo interior y exterior del alumno, sus conocimientos del mundo con el texto. Y, como síntesis, la valoración de la producción escrita, como resultado del proceso de manipulación del texto literario por el aprendiz, permite detectar errores en la producción oral y escrita del alumno y corregirlos pudiendo acceder a saberes del alumno ya interiorizados, y muchas veces inconscientes.

Resum

Aquesta recerca té com a objectiu fonamental analitzar i comprovar la validesa de l'ús dels textos literaris a l'aula d'ELE com a recurs eficaç i adequat per treballar l'espanyol col·loquial a la classe d'espanyol llengua estrangera. L'interès per la utilització dels materials literaris a l'aula d'ELE està en relació amb l'interès renovat per la tendència creixent cap a la consideració didàctica de la resposta personal en tots els processos d'aprenentatge.

La proposta té per objecte analitzar les diferents facetes que intervenen en la formació de l'aprenent d'ELE per treballar amb el text literari, sent una forma més de comunicar-se, en la qual hi ha uns aspectes amb diferents estils lingüístics que apareixen en cada interacció comunicativa, ja que la llengua és flexible i adaptable a les necessitats dels parlants. En altres paraules, s'ha de crear la necessitat o el desig de llegir, hi ha d'haver alguna baula que connecti el món interior i exterior de l'alumne, els seus coneixements del món amb el text. I, com a síntesi, la valoració de la producció escrita, com a resultat del procés de manipulació del text literari per l'aprenent, permet detectar errors en la producció oral i escrita de l'alumne i corregir-los podent accedir a coneixements de l'alumne ja interioritzats, i moltes vegades inconscients.

1. Justificación e interés de la investigación.

La atracción del estudiante por ampliar su saber y el asombro de la multiplicidad textual serán condiciones favorables para el propio progreso responsable, reflexivo, haciéndole protagonista de comprender, desvelar y construir nuevas realidades a partir de la práctica de la segunda lengua, al entender dicho aprendizaje como modelo de transmisión e integración activas.

El interés por la utilización de los materiales literarios en el aula de ELE está en relación con el interés renovado por la tendencia creciente hacia la consideración didáctica de la respuesta personal en todo proceso de aprendizaje. El motivo por el que se ha escogido esta temática –la conexión entre uso coloquial de la lengua y materiales literarios en el aprendizaje de ELE– se debe al hecho de que la presencia de la Literatura en las clases de lenguas extranjeras es enriquecedora para los alumnos y se integra complementemente con la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Consideramos que la Literatura debe estar presente en los syllabus y los profesores han de ser conscientes de su utilidad. Además, la lectura es uno de los aspectos más importantes de la actividad del aula.

Con frecuencia, los aprendices de LE hacen muchas preguntas sobre léxico y otras fórmulas y construcciones coloquiales que escuchan en la calle, en la conversación real y cotidiana y quieren/necesitan averiguar, aunque no tengan relación con el tema del programa que se esté dando en ese momento. Todo aprendiz experimenta una serie de malentendidos y dificultades de comprensión al seguir o mantener las conversaciones diarias, porque el *“lenguaje coloquial [es] sin duda el más usado por los seres humanos para comunicarse”* (Vigara, 2005: 9).

La razón fundamental de este hecho se debe a que en sus respectivos países se les ha enseñado únicamente la lengua estándar, y no el lenguaje de uso habitual, coloquial, *el lenguaje de a diario*, o sea, el lenguaje que todo nativo utiliza para comunicarse espontáneamente en sus relaciones interpersonales, que resulta más complejo :

El lenguaje coloquial es [...] una fracción o nivel de lenguaje total que se destaca por su carácter pintoresco reflejado en multitud de expresiones y vocablos intraducibles a otros idiomas, fundados muchas veces en alusiones metafóricas y que posee una gracia, viveza, gran espontaneidad, concreción y expresividad que lo distinguen de otros niveles [...]. (M.C. Lasaletta, 1974:14).

Todo ello me ha hecho ver que la lengua coloquial es un tema que puede interesar mucho al aprendiz de ELE, sobre todo si está (o estará) aprendiendo la LE en un contexto de inmersión y pensado pasar una temporada en España. Como dice W.Beinhauer (1992,1991:9):

El habla tal como brota, natural y espontáneamente en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto mas cerebrales, de oradores predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas, poetas.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental defender la validez del uso de los textos literarios en el aula de ELE como recurso eficaz y adecuado para trabajar el español coloquial en la clase de español lengua extranjera.

Es evidente que el texto literario se manifiesta siempre como resultado de un conjunto de usos de la lengua, muestra la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical **y la claridad en su composición y suscita que se produzca el aprendizaje a través de la interrelación de saberes, de conocimientos, de vivencias culturales y de la integración en los distintos bloques de saberes que componen la competencia lingüística y literaria.**

La actividad de lectura de textos literarios en la secuenciación didáctica de una lengua extranjera resulta productiva en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje; permite desentrañar la polisemia y la diversidad lingüísticas y culturales que se derivan del contenido textual.

A lo largo de mi experiencia profesional como profesora de inglés y ruso en Ucrania, he podido observar que la enseñanza de la lengua oral y de las distintas modalidades de habla, en concreto la coloquial –que es la que nos ocupa–, ha sido reivindicada desde hace mucho tiempo tanto desde la investigación lingüística como desde la didáctica. Hasta hace muy poco tiempo los lingüistas han seguido trabajando con el modelo que representa la lengua escrita, y, aunque los enfoques comunicativos centran su atención en la *lengua de uso* y en el desarrollo de las distintas destrezas lingüísticas, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE, en lo sucesivo) no es una excepción en cuanto a su atención central hacia la variedad estándar, y sobre todo, en la modalidad de lengua escrita, como se podría deducir de un análisis de las programaciones de muchos centros y en la lengua reflejada en los manuales.

Conocimiento y uso de la lengua / registro coloquial.

El uso coloquial de la lengua está muy vinculado con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, LE: el uso coloquial de la lengua está directamente ligado con lo oral, con el habla, con la interacción conversacional. En los años 70, como señala Gallardo Paúls (1998:11), distintas disciplinas lingüísticas (la filosofía del lenguaje, la lingüística textual, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, el análisis de la conversación y el análisis del discurso) mostraron un claro interés por el lenguaje oral y más teniendo en cuenta que el tipo de discurso con mayores índices de manifestaciones del uso coloquial del español es la conversación.

En este sentido, Littlewood (1996:123) manifestó que el aprendiz debe ejercitarse más con discursos orales que escritos, con los que mayormente se va a enfrentar en un futuro en la lengua meta. Por esa razón, la realización de actividades de comprensión y expresión oral, sobre todo, de interacción oral, le serán especialmente útiles en su vida diaria en su comunicación de a diario en LE, ha de familiarizarse con la espontaneidad del habla, puesto que la conversación es un tipo de discurso oral que por norma general no está planificado (al contrario del escrito). El grupo de investigación Val.Es.Co. y en particular su director, Antonio Briz, han desarrollado algunas de las descripciones y de los análisis sobre el español coloquial más relevantes y conocidos.

La enseñanza de las distintas variedades de la lengua, y en concreto del español coloquial, que es la variedad más auténtica de lo oral, es básicamente justificable, puesto que *“el dominio de la lengua se manifiesta también en la correcta adecuación del uso con la situación y con el entorno comunicativo”* (Briz 2000:31).

Pero hay que señalar que, a la hora de analizar la lengua oral, ya sea en la modalidad conversacional o de otro tipo, sigue faltando la referencia de un ‘modelo’ sobre el que llevar a cabo primero la descripción y posteriormente la explicación, una gramática específica de la interacción, una pragmagramática, *“entendida como conjunto de hechos lingüísticos sometidos a una serie de reglas sociopragmáticas y de pertinencia situacional”* (Briz 2000:31).

Respecto al tipo de materiales adecuados para trabajar la modalidad de habla, Briz propone un abanico de opciones que abarcan desde materiales escritos en los que aparecen rasgos coloquiales, hasta los propios discursos orales, la conversación coloquial, por ser ese tipo de discurso en el que mejor y más auténticamente se manifiesta la modalidad del español coloquial.

Como es sabido, el desarrollo de los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado desde métodos que primaban la lengua escrita hacia métodos que cada vez tenían más en cuenta la lengua oral y su uso diario en la vida real (capacidad interactiva): *“entender un enunciado*

como acción realizada en una situación, como unidad comunicativa y unidad además de interacción verbal, dirigida a otro que también actúa” (Briz, 2001: 10).

Teniendo en cuenta estos aspectos, el objetivo fundamental es lograr la fluidez y un grado de dominio aceptable de la lengua meta, ya que se espera que los alumnos sean capaces de relacionarse con naturalidad y espontaneidad con interlocutores próximos, en las situaciones habituales de su vida diaria. Para conseguir una mayor competencia comunicativa, es necesario enseñar al aprendiz a dominar la variedad diafásica en la lengua meta, saber desenvolverse en la mayor cantidad y variedad de registros lingüísticos; sólo así se conformará un aprendiz de E/LE competente:

Para ser eficaces comunicativamente debemos adecuar los hechos lingüísticos al contexto comunicativo en el que nos encontramos [...]. La inclusión del registro informal en los contenidos de la enseñanza de lengua extranjera proporciona un aprendizaje de la lengua más rico y amplio [...] el aprendiz va adquiriendo un dominio de las distintas variedades de la lengua para que en la vida real tenga la posibilidad de elegir la más conveniente, sin encontrarse sujeto a la única variedad que conoce. (Albelda y Fernández, en línea: 3-7).

2. Estado de la cuestión.

2.1. El registro coloquial y su uso en la clase de ELE.

Cuando se emplea el registro coloquial con la capacidad del nativo (por ejemplo, una conversación con amigos), se muestra una serie de características de este registro que son necesarias para la comunicación y que el aprendiz habría de conocer y dominar. Estos aspectos nos son de gran ayuda a la hora de explicar y aplicar la teoría del registro coloquial en el aula de ELE, como son:

- a) La relación de igualdad social o funcional.
- b) La relación vivencial de proximidad.
- c) La temática no es especializada, el tema principal es la cotidianidad.
- d) La ausencia de la planificación, la espontaneidad son las que determinan la creación del discurso.
- e) La finalidad interpersonal, el fin comunicativo es un fin socializador, podríamos afirmar que la conversación es una forma de ocio
- f) El tono informal en que se basa el registro coloquial.

2.2. Definición de español coloquial.

A la hora de definir el término *coloquial* caracterizado por Briz (1996), conviene diferenciarlo de otros términos que se han aplicado y asociado con frecuencia, como el **popular** o **vulgar**. Ambos harían referencia a niveles de lengua, mientras que coloquial se aplica a "...un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios" (Briz 1996:26).

A mediados de los años setenta del siglo pasado, se publicaron en España varios trabajos que supusieron un avance teórico a la hora de caracterizar y definir el término "coloquial". Entre ellos, los trabajos de M. Criado de Val (1980) han considerado el primer intento de descripción de unos principios teóricos modernos para el estudio del coloquio. El autor esboza un análisis de la lengua coloquial fundado en la unidad del núcleo lingüístico (interlocución-intercepción). Empieza a vislumbrar la importancia de las estrategias pragmáticas propias de la lengua oral; se refiere a la elocución incompleta, la elipsis, contexto situacional, elementos que ya no se abandonarán en los futuros trabajos de la coloquialidad .

El primer intento de definir el término "coloquial" pertenece a Emilio Lorenzo:

El español coloquial es el conjunto de usos lingüísticos registrables entre dos o más hispanohablantes, conscientes de la competencia de su interlocutor o interlocutores, en una situación normal de la vida cotidiana, con utilización de los recursos paralingüísticos o extralingüísticos aceptados y entendidos, pero no necesariamente compartidos , por la comunidad en que se producen. (Emilio Lorenzo1977:172)

El estudio del registro coloquial desde la perspectiva pragmática se desarrolla en los años ochenta con las aportaciones de A. M^a Vigarra Tauste, *Aspectos del español hablado (Aportaciones al estudio del español coloquial)*, 1980; A. Carbona, "¿Es sistematizable la sintaxis coloquial?", 1990; A. M^a Vigarra Tauste, *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, 1992; y A. Briz y el grupo Val.Es.Co., *El español coloquial: situación y uso*, 1997; *El español coloquial en la conversación*, 1998; y *Corpus de conversaciones coloquiales*, 2002. Hay que destacar que A. M^a Vigarra Tauste, en *Aspectos del español hablado (Aportaciones al estudio del español coloquial)*, hace la delimitación del término "coloquial", a menudo confundido con otros como "lengua hablada", "lengua conversacional", "lengua popular".

- La obra de Criado de Val (1980) también entra dentro de la categoría de clásicos sobre el estudio del español coloquial. El autor delimita tres rasgos característicos principales que explican, dan lugar y determinan toda la variedad de fenómenos coloquiales. Por un lado está la actualización, que “equivale a situar bajo una perspectiva, basada en el presente, localizado y personal, el proceso expresivo” (Criado, 1980: 17); es decir, destacar el yo – aquí, ahora de la conversación. Este primer rasgo explicaría fenómenos como el alto índice de uso de los pronombres personales, de los tiempos verbales de presente (o pretérito perfecto) para describir acciones pasadas, o de los adverbios actualizadores de tiempo y espacio (*inmediatamente, ahora, éste, aquí, ése...*). Esta actualización cumple una función social muy importante en el lenguaje coloquial, ya que el proceso de intercomunicación se produce precisamente gracias a la actualización del código lingüístico en cada situación comunicativa. El segundo rasgo general que Criado menciona para el coloquio es la pluralidad de interlocutores, lo que hace que en toda conversación siempre haya lo que él llama *tensión*.

El mantenimiento de esta “tensión interlocutiva” que garantiza y contribuye a la interacción entre los interlocutores (otros autores, como R. Jakobson, la han llamado *contacto*) le permite explicar una amplia gama de fenómenos que se producen en el español coloquial, tanto a nivel sintáctico (marcadores discursivos), como retórico (afectividad, exclamación), léxico (“muletillas”), e incluso elementos comunicativos no verbales como los gestos o la proxémica. Finalmente, Criado cita el concepto de *simpragma coloquial*; es decir, que en el lenguaje coloquial siempre se dice lo necesario en cada contexto para hacerse comprensible. En este proceso pueden actuar estrategias como la economía, la redundancia y el énfasis; el hablante, persiguiendo su objetivo de hacer comprensible su mensaje, puede recurrir a una u otra estrategia en función de su objetivo comunicativo. Además de estas tres características generales sobre el coloquio, Criado destaca tres elementos principales que son el interlocutor, la situación y la expresión, los cuales definen y caracterizan cada contexto comunicativo (mental, situacional y expresivo, respectivamente); es decir, en función de la variación de algunos de estos tres elementos podríamos decir que no existen dos contextos comunicativos exactamente iguales.

- La obra de Cortés (1986; 2002) supuso un importante paso hacia un análisis más pragmático de las constantes lingüísticas que se utilizan en el registro coloquial. En su obra de 1986 intenta definir y establecer las regularidades coloquiales para describir la estructura de la conversación coloquial. Concede atención especial; los fenómenos como la entonación, los enunciados interrogativos y exclamativos, los marcadores del discurso y los diversos mecanismos enunciativos de la conversación coloquial, rechazando cualquier explicación que les achaque simplicidad por alejarse del uso estrictamente normativo (comparado con el de la lengua escrita) y dándole siempre un razonamiento según las características de uso del registro coloquial:

Ese carácter desordenado que se le ha atribuido ordinariamente al registro coloquial no es otra cosa que el resultado a que se ha llegado tras el esfuerzo del hablante por acomodar su pensamiento a la estructura sintáctico/gramatical y ésta a los condicionamientos pragmáticos del discurso oral en general, y del coloquial en particular [...]. El empleo de rasgos considerados no normativos tienen motivaciones pragmáticas, cognitivas y sociales, y de ahí su justificación en el registro coloquial. (Cortés, 2002: 356)

- W. Beinhauer (1991) hace en sus estudios un profundo y completo compendio sobre términos y expresiones intentando clasificarlos según patrones de expresión, un largo listado de palabras, fórmulas y expresiones coloquiales (aunque se estudian los niveles: “sintáctico-estilísticos”, “lexicológicos”, y de “entonación”); se centra mayormente en el español coloquial. El objeto de la obra es ser un manual de uso del español coloquial para aprendices y estudiosos alemanes. Los ejemplos que presenta y analiza vienen a partir de lo que el autor ha ido oyendo durante muchos años en sus estancias en España; todo lo cual razona y apoya en extractos de obras literarias españolas de la época (principios del siglo XX). La obra tiene estructura, en la que a partir de cinco grandes temas (formas de iniciar el diálogo, cortesía, expresión afectiva, economía y comodidad,

formas de rematar la enunciación) se realiza una definición general de cada uno de ellos, para luego añadir una serie de subtemas relacionados en los que se ofrece un largo listado del léxico y las expresiones que se utilizan con mayor frecuencia, haciéndose mención del contexto, situación, y características sociolingüísticas del interlocutor que mayormente utiliza cada expresión citada, pero sin realizar un estudio pragmático a fondo que explique el sentido de su uso para conseguir una función en un contexto comunicativo determinado.

- En su libro *Morfosintaxis del español coloquial*, M^a Vigara Tauste define *tres grandes principios de organización discursiva* que rigen el uso coloquial del lenguaje:
 1. **Expresividad** o reflejo espontáneo de la afectividad del hablante, entendida en sentido amplio.
 2. **Comodidad** o tendencia espontánea del hablante al menor esfuerzo - que no siempre coincide con la economía - para lograr la comunicación.
 3. **Adecuación** o adaptación espontánea, por parte del hablante, de su lenguaje a las condiciones cambiantes de la comunicación: interacción, nivelación, cambio de turno, mantenimiento de la tensión.

Estos tres principios del discurso coloquial están constantemente influidos por dos características básicas de toda conversación coloquial: la espontaneidad (producción sin reflexión), y la "comunicabilidad" (necesidad de ser entendido por el interlocutor, un entendimiento del sentido global del mensaje), lo que muchas veces provoca la ya mencionada primacía del significado sobre la norma.

- Aportaciones de A. Carbona en *Sintaxis del español coloquial: algunas cuestiones previas* (1996:157-175). Narbona subraya que en la conversación los enunciados se vertebran y se disponen jerárquicamente en función de la intención comunicativa, por lo que el análisis de su andadura sintáctica ha de llevarse a cabo desde una perspectiva pragmática. El estudio de la sintaxis coloquial (y no sólo de ella), desde la pragmática, y a través de la semántica, empieza a ser algo más que una mera aspiración. Continuando su línea de investigación sobre esta temática, Antonio Carbona, en la obra *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques* (1989), defiende la necesidad de desligar el estudio de la sintaxis coloquial de la descripción gramatical usual y define la sintaxis coloquial como *parcelada* o *desmembrada*. El trabajo constituye uno de los primeros pasos en el intento de sacar la investigación del español coloquial de una metodología amparada y anclada en la estilística y empezar a relacionar dicho registro con los principios pragmáticos.

El autor introduce las categorías pragmáticas de *intensificación* y *atenuación*, y trata de los *conectores pragmáticos*. Las dos primeras se asocian a estrategias conversacionales de producción y recepción respectivamente, mientras que los últimos se relacionan estrechamente con las de conexión. Antonio Briz (1998: 206-207) distingue:

1. **Estrategias de producción-recepción** (coherencia, conexión): *la intensificación* (que se suele caracterizar como expresión afectiva o realce lingüístico).
2. **Estrategias de producción-recepción: la atenuación** en la conversación coloquial (los atenuantes son más una estrategia conversacional que un rasgo de cortesía).
3. **Estrategias de coherencia argumentativa**: uso de conectores pragmáticos que proporcionan *coherencia* y *cohesión* a la conversación coloquial.
4. **Estrategias de coherencia formulativa**, que es la segunda función general de los conectores pragmáticos. Antonio Briz realiza una división de dichos conectores en función de su papel "controlador": algunas unidades sirven para controlar el mensaje, y otras para el control de los papeles comunicativos, del contacto entre los participantes de la enunciación y de éstos con el mensaje.

Por su parte, para definir el registro coloquial Briz (1996:121) señala una serie de rasgos

situacionales o coloquializadores que son los que precisan el contexto comunicativo que favorece su empleo. Estos rasgos son:

- La relación de igualdad entre los interlocutores, ya sea social o funcional.
- La relación de solidaridad favorece la coloquialidad.
- La relación vivencial de proximidad: saber y experiencia compartidos.
- El marco discursivo familiar, determinado por relación concreta de los participantes con el espacio o lugar.
- La temática no especializada: cotidianidad.

También Briz (1996) señala otros rasgos primarios, que son:

- La ausencia de planificación o planificación sobre la marcha.
- La finalidad interpersonal, es decir que el fin comunicativo sea socializador.
- El tono informal, que viene a ser una consecuencia derivada de todos los rasgos anteriores.

Sobre la conversación y el registro coloquial.

La conversación es el tipo de discurso donde el registro coloquial más auténticamente se manifiesta. Hablamos de conversación coloquial cuando a los rasgos que caracterizan la conversación como discurso (interlocución en presencia, inmediata y actual, con toma de turno no predeterminada, dinámica, que favorece una mayor o menor tensión dialógica y cooperativa) se unen los rasgos propios de este registro, nos encontraremos ante una conversación coloquial prototípica.

Briz y el grupo Val.Es.Co. hacen hincapié en que hay que distinguir y no confundir el **registro** (formal o informal/coloquial), con el **canal** (oral o escrito), ni menos con el tipo de **discurso** (conversación, entrevista, debate, carta, etc.).

En las aportaciones de A. Briz y del grupo Val.Es.Co. se define claramente el español coloquial como un registro (que puede aparecer en varios tipos de discurso) utilizado en función de la situación (contexto comunicativo); además, se le caracteriza como un registro que no es dominio de ninguna clase social (no es exclusivo de los estratos bajos), y que no es uniforme (varía según la zona, nivel de lengua y edad del usuario), cotidiano, informal y espontáneo (ausencia de planificación). Es decir, que la variedad coloquial está delimitada por características propias.

El campo del registro coloquial, el carácter técnico o no del discurso, es el de la cotidianidad (cualquier tema sin un alto grado de expertitud):

- el modo, el canal o medio de transmisión, es el oral espontáneo;
- el tenor, el papel que el lenguaje desempeña en la situación comunicativa,
- el propósito comunicativo, es el interactivo;
- mientras que el tono, el tipo de relación entre los interlocutores, el grado de formalidad, es el informal.

Además, a parte de estos cuatro factores que delimitan el uso de uno u otro registro, el español coloquial también está determinado por otros rasgos asociados al usuario (geográficos, sociales...), lo cual hace que no pueda considerarse tampoco de un solo tipo de español coloquial.

Así, a partir de esta breve presentación sobre el uso de la lengua coloquial, podemos definirlo como un registro, un nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de comunicación. El español coloquial está marcado por rasgos como el de *la cotidianidad* (estructuras que la gente usa en la calle), *informalidad* ("no formalidad") y *espontaneidad* (entendida como falta de preparación). Se trata de una variedad funcional, y no social, ya que tanto el rey como el mendigo pueden utilizar lo coloquial según lo requiera el contexto (caracteriza las relaciones de todos los hablantes de una lengua).

No obstante, aunque su dominio no es exclusivo de una clase social, sí que resulte ser el único que dominan los hablantes nativos de estrato sociocultural bajo (sin que esto signifique que les sea exclusivo). Además, el registro no es uniforme; varía según las características dialectales y/o del sociolecto de los usuarios (edad, clase social, sexo, zona geográfica...).

En definitiva, el uso coloquial refleja un sistema de expresión que, más que simplificación del registro formal o del uso escrito, es una modalidad del desarrollo de los condicionantes pragmáticos de la comunicación humana;

Por otra parte, el lenguaje coloquial tiene sus requerimientos específicos para que se usen unas estructuras determinadas de acuerdo con ellos. Este hecho no puede describirse en relación (u oposición) con las regulaciones/normativas de la lengua escrita diciendo que se trata de una forma "incorrecta", descuidada, sino que se trata de una forma que se utiliza de ese modo porque las circunstancias de comunicación así lo requieren.

Ahora bien, el registro coloquial es oral, pero también puede manifestarse en el texto escrito. Aunque lo escrito no es prototípico, porque no es espontáneo, es habitual, podemos encontrar rasgos de oralidad en él (abundan muchos textos periodísticos que usan mecanismos típicos de la oralidad espontánea de la interacción directa, como es el caso de los fácticos). Es evidente que el español coloquial aparece en varios tipos de discurso, si bien es en la conversación, como uso más auténtico del lenguaje, donde también automáticamente se manifiesta esta modalidad lingüística, y, por tanto, el lugar más adecuado para centrar su estudio.

Considerando lo expuesto hasta aquí podemos hacer algunas precisiones sobre las confusiones más destacadas que ha habido en los diversos abordajes del estudio de lo coloquial, para acabar de tener una idea clara y acertada sobre dicho registro, que permita ver su complejidad y variedad de características en cada uno de los niveles lingüísticos:

- a) No debe reducirse el español coloquial a lo "peculiar", a lo "léxicamente pintoresco", ni vincularlo exclusivamente a un hecho léxico o fraseológico (a lo idiomático).
- b) No hay que confundir coloquial (nivel de habla) con vulgar (nivel de lengua), ya que no son sinónimos (lo vulgar es un subtipo de lo coloquial); es decir, es preciso distinguir registro (contexto) y sociolecto (biografía).
- c) No confundir el registro coloquial con un tipo de discurso, la conversación (por ejemplo, en una entrevista de trabajo, la conversación no será coloquial).
- d) No todo lo oral es coloquial; no hay que identificar lo oral, el español hablado en general, con una de sus manifestaciones de uso en situación, lo oral coloquial (lo oral es mucho más amplio y puede ser extremadamente formal, como puede ser el discurso de un juez).

Poco a poco, como vemos, se han ido abandonando estas aproximaciones erróneas y se han producido precisiones, avances y aciertos en el estudio del registro coloquial. Briz, en su obra de 2001 (que recoge estudios y publicaciones anteriores del propio autor) completa la caracterización del registro coloquial con dos tipos de rasgos, los situacionales o *coloquializadores* (situaciones que favorecen la coloquialidad), y los primarios. Entre los situacionales cabe señalar la relación de igualdad entre los interlocutores (tanto social como funcional), la relación vivencial de proximidad (saber y experiencia compartidos), el marco discursivo familiar (relación concreta de los participantes con el espacio o lugar), así como la temática no especializada (cotidianeidad). Por su parte, son tres los rasgos primarios: ausencia de planificación (planificación sobre la marcha), finalidad interpersonal (comunicación por la comunicación, fin comunicativo socializador), y tono informal (que es resultado de todos los rasgos mencionados, y que a su vez sirve para nombrar también al registro coloquial):

Según la mayor o menor presencia de estos rasgos, pueden reconocerse grados de coloquialidad y de formalidad y, por tanto, otras modalidades conversacionales intermedias o periféricas. (Briz, 2004: 52)

2.3. Noción de registro.

El **registro** como variedad lingüística sirve para definir el uso de la lengua en una unidad comunicativa de acuerdo con la situación en que se encuentra el hablante. Dado que el uso es variado en relación con cada una de las situaciones posibles se le denomina **variedad funcional**. La noción fue propuesta por Halliday, McIntosh y Stevens en el año 1964 y reformulada en diferentes trabajos de Gregory y Carroll en 1978. Según la teoría del registro de Halliday, identificar y clasificar el registro quiere decir identificar y clasificar su ámbito de uso:

La noción del registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. En sí, lo anterior no es sino expresar lo obvio. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender qué factores de situación determinan qué características lingüísticas. Es una propiedad fundamental de todas las lenguas variar de acuerdo con su uso [...]. La noción del registro constituye una forma de predicción: dado que conocemos la situación, el contexto social de utilización del lenguaje, podemos predecir mucho respecto del lenguaje que se producirá, con probabilidades razonables de estar en lo cierto. La pregunta teórica importante es la siguiente: ¿qué necesitamos saber exactamente respecto del contexto social a fin de hacer esas predicciones?. (Halliday, 1978:46-47)

2.3.1. Perspectivas sobre el registro coloquial.

La primera aplicación en España de la teoría del registro de Halliday al ámbito de lo coloquial fue la de Ll. Payrató en el trabajo *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana* (1988). Más adelante se divulgó y se utilizó con profusión para analizar la diversidad textual en la oralidad y en la escritura en los trabajos de A. M^a Vigarà Tauste, H. Calsamiglia, A. Briz y L. Cortés Rodríguez.

A pesar de que el concepto de *registro* parece estar bien aceptado y asumido (como abstracción metodológica), en la literatura lingüística se observan discrepancias en la identificación del registro coloquial. La diversidad terminológica "lengua oral", "lengua hablada", "lengua hablada conversacional", "lenguaje cotidiano" puede tomarse como muestra de que, pese a la multitud de investigaciones, sigue sin aclararse qué es lo que se define como "registro coloquial" ni en qué medida lo diferencian del "discurso hablado".

◆ *El registro coloquial como "corriente" (Ll. Payrató).*

Definición. La propuesta aparece ya en 1988 en el trabajo *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, donde Payrató presenta un estudio "sobre el català corrent o col·loquial" (1996:19) y define el ámbito de uso del registro coloquial en los siguientes términos:

El registre col·loquial català és la modalitat de la llengua catalana que utilitzen els parlants en l'àmbit d'ús col·loquial o quotidià, és a dir, el conjunt de contextos definits per una tria de punts de la graella (1996:59)

El registro coloquial actúa como núcleo del repertorio lingüístico de un hablante nativo y constituye una variedad estilística imprescindible. El término "coloquial" se emplea para referirse a un ámbito cotidiano del uso de la lengua, constituido por un conjunto de situaciones heterogéneas, que tienen suficientes rasgos comunes para agruparlos de forma coherente.

El registro coloquial también se identifica con la modalidad *informal*.

La llengua col·loquial és una modalitat lingüística oral i informal, perquè es manifesta en situacions poc formals i que demanen un ús oral del llenguatge. (Ll. Payrató 1996:27)
Definición del registro coloquial según los factores funcionales de Halliday: *CAMP: quotidianitat, MODE: oral espontani; TENOR: interactiu; TO: informal* (1996:59).

El concepto del registro coloquial queda, pues, implícito en la idea siguiente: “no som només com parlem i què diem (col·loquialment), sinó també per què i per a què parlem”. (Ll. Payrató 1988:28).

◆ *El registro coloquial como “improvisado” (A. M^a Vigara Tauste).*

Definición. Según la concepción de A. M^a Vigara Tauste (1992), expuesta en “Estudio del español coloquial: razones para el optimismo” (1992 y con ampliación en cierto detalle en 2002 [2005]), la variedad coloquial es una modalidad de uso contextual del lenguaje -es decir, un registro- *oral e improvisado*, en el sentido de *actualizado “instantáneamente” aquí y ahora*, sin formalización previa y al ritmo elocutivo del hablante (de su pensamiento -sentimiento), que lo expresa *para otro y en función de ese “otro”*.

La autora considera que los términos *oral improvisado* describen mejor el registro coloquial que los términos *oral espontáneo* o que *oral no planificado*. La autora lo argumenta, precisando el significado de los términos:

a) La *improvisación* (verbal, formal) - rasgo definitorio, para mí, de lo coloquial- *pertenece a la instancia de la enunciación*, tiene lugar en el proceso “vivo” de la comunicación.

b) La *planificación*, en cambio, “acción y efecto de planificar, hacer plan o proyecto de una acción” (DRAE, s. v.), *pertenece a una instancia anterior al proceso mismo de la enunciación* (aunque deja, naturalmente, rastros en ella).

c) En su etimología latina, *improvisar* procede del latín *in-* (prefijo negativo), *pro* (valor prospectivo: “por delante, por anticipado”) y *video* “ver” (part. *visus*): literalmente, “no pre-ver”; *improvisado* (“improvisación”) integra el sufijo *-tio*, con el que se creaban sustantivos abstractos deverbales (*in-pro-visa-tio*: literalmente, “acción - efecto - de no prever”; *improvisar* hacer una cosa sin haberla preparado por adelantado o inventándola mientras se va haciendo o ejecutando”).

d) *Planificar*, en cambio, implica en todas las definiciones, un cierto grado de conciencia, estudio, método y/o organización prospectivas que no se aviene muy bien con la realidad de la inmediatez coloquial, ni siquiera matizado como “*planificación sobre la marcha*”, por ejemplo: “*plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud para obtener un objetivo determinado*” (DARE, s. v.); “*elaboración de un plan detallado y organizado para conseguir un objetivo*” (Diccionario *Clave*, s. v.).

La variación diamésica. La autora distingue según el modo de actualización (producción y transmisión) del mensaje:

1. Registro oral.

1.1. Oral hablado: *coloquial*.

- a) “Hablando con”: *conversacional*;
- b) “Hablando a”.

La diferencia esencial entre *hablar con* (los amigos, por ejemplo) y *hablar a* (los alumnos en clase, por ejemplo) reside en la inmediatez no de la producción, sino de la retroalimentación por parte del receptor al hablante, que apenas (o nada) cambia, en el caso de “hablar a”, las condiciones “subjettivas” de la emisión del mensaje.

1.2. Oralizado (transmisión oral, producción escrita/oral previa).

2. Registro escrito.

2.1. Escrito propiamente dicho.

2.2. “Escriturizado” (transmisión escrita, producción oral).

El término coloquial así empleado corresponde al oral hablado acorde con "lo que se dice cuando se habla" (característico de la conversación o del lenguaje usado corrientemente).

Según los factores funcionales de Halliday, el registro coloquial se identifica con: "*CAMPO: cotidiano, MODO: oral improvisado, TENOR: interactivo, TONO: informal*" (2002c [2005]:22).

De acuerdo con su *concepción de "coloquial"*, "el registro coloquial es resultado de situaciones comunicativas orales "habladas" en que el hablante debe improvisar su lenguaje instantáneamente para "otro" y en función de este "otro" " (A. M^a Vigar Tauste 2002c [2005]:23).

◆ *El registro coloquial como "informal" (A. Briz y el grupo Val.Es.Co.).*

Definición. En el concepto de A. Briz y el grupo Val.Es.Co., expuesto en *El español coloquial: Situación y uso* (1996), el término *coloquial* se identifica con *informal*, lo cual supone identificarlo con sólo uno de los criterios funcionales que se utilizan para delimitar los registros, el *tono*:

el tono informal, que es en suma, el resultado de todos los rasgos mencionados y que, a la postre, sirve para nombrar también el registro coloquial (Briz, 1998:41).

Según A. M^a Vigar Tauste (2000c, [2005]:14), tal identificación se explica seguramente en la traducción "automática" de la terminología utilizada habitualmente en inglés:

Colloquial. *Adj.* 1. Characteristic or appropriate to the spoken language or to writing that seeks its effect; informal in diction or style of expression. 2. Relating to conversation; conversational [From COLLOQUY]. La simplificación coloquial = informal aproxima además coloquial, que es variedad difásica, a *bajo* (nivel diastrático) y esta es la tentación sobre la que ha intentado prevenir desde sus publicaciones más antiguas A. M^a Vigar Tauste, avisando de la inconveniencia de identificar los términos "coloquial" y "vulgar" (bajo).

A la hora de definir el registro coloquial, A. Briz distingue los rasgos *situacionales o coloquializadores* que favorecen el empleo del registro coloquial.

Estos rasgos situacionales o coloquializadores son:

- La relación de igualdad entre los interlocutores, ya sea social (determinada por el estrato sociocultural, la profesión) o funcional (el papel que poseen en una situación) [...]. La relación entre los iguales o, en términos de Brown y Gillman (1960), de [- poder] y [+ solidaridad] favorece la coloquialidad.

- La relación vivencial de proximidad: conocimiento mutuo, saber o experiencia compartidos (presuposiciones comunes).

- El marco discursivo familiar: determinado por el espacio físico y la relación concreta de los participantes con ese espacio o lugar.

- La temática no especializada: cotidianidad; el contenido enunciativo lo constituyen temas al alcance de cualquier individuo. [...] En correlación con los anteriores y estrechamente relacionados entre sí, el registro coloquial se caracteriza por una serie de rasgos *primarios*:

- La ausencia de planificación o, más exactamente, planificación sobre la marcha, que favorece la coloquialidad.

- La finalidad interpersonal: la comunicación por la comunicación, el fin comunicativo socializador, la comunión fática y el tono informal, que es, en suma, el resultado de todos los rasgos mencionados y que, a la postre, sirve para nombrar también el registro coloquial (Briz, 1998:41).

La variación diamésica viene clasificada como "oral coloquial", "oral formal", "escrito coloquial" y "escrito formal". Antonio Briz, poniendo la etiqueta "escrito coloquial" se contradice. Siguiendo a Ll. Payrató (1992:143-153), el autor define el modo de la producción del registro coloquial como "*oral espontáneo*". Una vez asumido el modo "oral" del registro coloquial, introduce la clasificación "escrito coloquial".

En la *definición del registro coloquial según los factores funcionales*, el autor sigue a Halliday y Ll. Payrató: "CAMPO: cotidianidad, MODO: oral espontáneo, TENOR: interactivo, TONO: informal" (Briz, 1998: 41).

El autor resume *el concepto del registro coloquial* como:

<yo, ahora, aquí y en estas circunstancias con la intención de ...>

<digo, argumento y negocio contigo>

<y tú recibes e interpretas (aceptas o no) ahora, aquí y en estas circunstancias> el enunciado (mi intervención) (Briz, 1998:11).

◆ *El registro coloquial a partir de los rasgos contextuales (L. Cortés Rodríguez).*

Luis Cortés Rodríguez en el estudio "Español coloquial: concepto y *status quaestionis*" (2002) expone su concepto de lo coloquial a partir de los rasgos contextuales que se consideran como *base de tipologización* y, por lo tanto, sirven para su caracterización:

1. La distancia social (está determinada por la relación de igualdad o desigualdad que se establece en el discurso).
2. La distancia psicológica (grado de confianza entre los participantes).
3. El grado de formalización discursiva (se define por el contexto espacial y temporal, la temática de la conversación, el grado de respeto hacia el interlocutor; hay tres grados de formalidad: alta, media y baja).
4. El grado de regulación de la situación.

A estos rasgos contextuales el autor añade el *campo* (determinado por el tema que se trata) y el *grado de conciencia lingüística del hablante*, que forman la *base de tipologización* y constituyen el conjunto de aspectos que permitirán caracterizar lo coloquial dentro de un *continuum* de registros, tal y como aparece en el siguiente cuadro sacado de L. Cortés Rodríguez y M^a M. Camacho Adrave (2003:83).

Hoy, por tanto, se puede decir que cuando hablamos de español coloquial estamos refiriéndonos a un tipo de discurso en lengua que se produce en una situación delimitada por una serie de rasgos contextuales (registro):

- *campo*: no específico;
 - *grado de formalidad contextual*: reducido;
 - *grado de conciencia lingüística*: bajo (espontáneo);
 - *grado de formalidad contextual*: reducido;
 - *grado de distancia psicológica*: mínima;
 - *grado de distancia social*: mínima;
 - *grados de la regulación de la situación*: prefijado recíproco;
 - *tipo de actividad*: cara a cara y *nivel de audiencia*: privado
- (Cortés Rodríguez, 2002:30-31).

3. La conversación cotidiana: el uso prototípico del lenguaje coloquial.

Los investigadores que se han ocupado del Análisis de la Conversación que se integran en de la corriente de la *Etnometodología*, tales como Sacks, Schegloff y Jefferson, a principios de los años 70 del siglo XX se centran en un estudio del tipo de discurso prototípico del registro informal, que no es otro que la ya mencionada conversación coloquial, por ser en la que se manifiestan especialmente las características coloquiales; una interlocución en presencia (cara a cara), inmediata (actual, aquí y ahora), con toma de turno no predeterminada, dinámica (alternancia de turnos inmediata, sin orden ritual), y cooperativa (en relación con el tema de conversación y la intervención del otro). Todo ello provoca muchas veces la aparición de turnos superpuestos: es el fenómeno característico del habla simultánea en la conversación coloquial. Este hecho se produce cuando el oyente interpreta algún tipo de señal terminativa en la producción del hablante, *“en un lugar de transición pertinente, de menor fuerza articuladora y entonativa, aprovechando un tono bajo de la emisión, un descenso, etc.”* (Briz, 2001: 59).

Esta superposición de intervenciones puede tener tres funciones diferentes: puede ser una forma de obtener el turno (lo que no implica que siempre se consiga); una forma de corregir, ayudar, respaldar, confirmar lo dicho y la argumentación del otro (en este caso se trata de superposiciones colaborativas); y, finalmente, también pueden tener una función fática de retroalimentación, de confirmación del contacto. Así, podemos concluir en este sentido que el habla simultánea no suele provocar la interrupción en la conversación coloquial, sino que es uno más de los procesos relacionados con las características de este registro informal de la lengua:

En general, más que intromisión, se entiende como marca de acuerdo, de colaboración, o de desacuerdo, de señal que manifiesta interés del oyente en la negociación que se lleva a cabo, de que sigue en contacto..., y sobre dicho fenómeno de la superposición planean la cotidianidad, la informalidad, la relación de igualdad entre los interlocutores, el fin interpersonal, etc., rasgos presentes en toda interacción coloquial. (Briz, 2001: 63).

El análisis de la conversación coloquial, tal y como aparece en Briz (2001), se hace a partir de las diferentes aproximaciones discursivas que han adoptado los siguientes autores. Las aportaciones de Grice y su principio de cooperación (con sus cuatro máximas de cantidad, calidad, relación y manera); Haverkate (y autores anteriores como Lakoff, Brown y Levinson, Leech) y el principio de cortesía (y las seis máximas derivadas de G. Leech de tacto, generosidad, aprobación, modestia, unanimidad y simpatía); Sperber y Wilson y el principio de relevancia (o pertinencia, en español); Anscombe y Ducrot y los principios argumentativos; así como Roulet y Moeschler y el carácter de negociación de toda unidad conversacional. Todos estos principios discursivos derivan de la *Teoría de la Enunciación*, que considera que todo sujeto deja su marca y su sello en los enunciados que expresa, unas “inscripciones” del sujeto hablante que cambian en cada situación comunicativa:

La teoría de la enunciación ha permitido definir la unidad discursiva básica [...] el enunciado, y entenderlo como producto del proceso de la enunciación, actuación lingüística en contexto. Ha permitido también entender que en los enunciados aparecen trazas lingüísticas (marcas o marcadores, índices o indicadores, pistas) que coloca el enunciatario para que sean interpretadas por el enunciatario. (Calsamiglia y Tusón, 2004: 135).

De esta manera, se establece que la conversación, como cualquier otro tipo de discurso, progresa y avanza sin conflictos si los interlocutores siguen todas las normas que encierran estos principios discursivos. No obstante, en la conversación coloquial, debido a que se trata de un tipo de discurso en constante actualización y que por ello depende de manera muy potente del contexto comunicativo en el que se produce, muchas veces se dan transgresiones de estos principios. Pero estas transgresiones tienen una explicación pragmática que se deriva del contexto y situación comunicativa específica del

registro coloquial, lo que evita la aparición de “fracasos conversacionales”. Así, una constante en toda conversación entre amigos es el no respetar el principio de cortesía, pero ello no es consecuencia de una falta de tacto o educación de los interlocutores, sino que se explica y justifica por el principio de situación, por la naturaleza misma de la conversación coloquial, por el principio de pertinencia comunicativa, ya que *“la cortesía o descortesía de un acto de habla depende en muchas ocasiones de la interpretación que de éste hacen los interlocutores”* (Briz, 2001: 158).

Todo ello hace que la conversación continúe desarrollándose debido a las reglas de la “relevancia en un contexto” (hay un fin comunicativo). En la conversación coloquial los interlocutores saben inferir respecto a intervenciones largas, no sinceras ni pertinentes, ambiguas o descorteses (incluso la superposición de su turno de habla, anteriormente mencionada); intervenciones que podrían provocar tensión comunicativa sin una adecuada interpretación de esas producciones, sin una contextualización dentro del discurso de la conversación coloquial. Todo este razonamiento muestra cómo se sigue una lógica acorde con las propias normas de uso del lenguaje en la conversación coloquial; de hecho, *“sí tales transgresiones están reguladas por ciertos principios, error sería continuar llamándolas transgresiones. Y si la conversación, también la coloquial, está sometida a tales principios, reglas y estrategias, ello significa que está estructurada, vertebrada, organizada pragmáticamente”* (Briz, 2001: 51).

Otro aspecto importante a la hora de analizar la conversación coloquial (a la vez que otra muestra de lo complejo que es este tipo de discurso) es establecer la incidencia que tiene cada uno de los actos de habla en los tres niveles de análisis pragmático: en las acciones e informaciones que se quieren transmitir (nivel de la enunciación), en las intenciones y valoraciones del hablante (nivel de la argumentación) y en el tipo de relación con el interlocutor (nivel de la interacción); significado locutivo, ilocutivo y perlocutivo, respectivamente. Sólo teniendo en cuenta estos tres niveles se puede llegar a una completa y correcta interpretación de los actos de habla, así como a una óptima determinación del funcionamiento de las formas lingüísticas presentes en aquellos, y, en definitiva, poder apreciar mejor como *“de un simple hacer pasamos a actuar por algo y de aquí a interactuar con alguien”* (Briz, 2001: 66).

Además, aún hay que señalar la importancia del concepto de grado de coloquialidad a la hora de definir, analizar e interpretar cualquier tipo de conversación. Este concepto implica que puede haber unas conversaciones más coloquiales que otras, lo cual, a su vez, ayuda a entender que no todas las conversaciones son coloquiales y, por consiguiente, a no confundir el registro coloquial con el tipo de discurso conversacional.

En definitiva, *“en la modalidad coloquial, todo parece reducirse al esfuerzo (en gran medida inconsciente, y nacido de las condiciones que la acotan) de los seres humanos por emplear medios de expresión comunicativamente adecuados a la situación y al estado emocional e intelectual vividos y compartidos”* (Vigara: 2005: 445).

Toda conversación coloquial incluirá los tres rasgos primarios del registro, y según la mayor o menor presencia de los rasgos situacionales, distinguiremos entre una *conversación coloquial prototípica* (entre amigos), y una *conversación coloquial periférica* (por ejemplo, la que puedan tener un profesor y un conserje, en la que la relación de igualdad no existe, pero sí los demás rasgos situacionales):

El concepto de coloquialización evita binarizar la categorización del español coloquial en el sentido de tener que decidir si una conversación es o no coloquial por la presencia o ausencia de alguno o algunos de los rasgos mencionados [...] hace posible diferenciar dentro de una categoría como es el registro coloquial la conversación prototípica coloquial de la conversación periférica, sin por ello negar el carácter coloquial de ambas. (Briz, 1995: 36)

3.1. Características de la conversación coloquial y su utilidad para un estudiante de ELE.

En este apartado se consideran las cuatro características fundamentales de la conversación coloquial y como aplicarlo a la participación del estudiante de ELE en una de estas conversaciones. Las características son las siguientes:

- a) Presencia de los interlocutores. Hay dos posibilidades de presencia del alumno de ELE en una conversación coloquial puede que está estudiando en un país de habla hispana y que por lo tanto esté en inmersión y puede que no lo esté y estudie desde su país de origen. El alumno de ELE que **estudia desde su país** puede utilizar diversos recursos que el profesor le debe proporcionar. Estos recursos tienen dos utilidades **la comprensión oral** para la cual pueden recurrir a conversaciones radiofónicas reales, debates en la radio donde llaman personas de todo tipo y muchas de ellas utilizan un lenguaje coloquial; **la producción oral**: mediante video-conferencias con hablantes hispanos; **comprensión y expresión escrita** en el ámbito de "lo coloquial": mediante chats o conversaciones escritas a tiempo real también a través de Internet.
- b) Toma de turno no predeterminada. Habría que explicar al alumno una cuestión cultural: en una conversación coloquial la interrupción al interlocutor que habla para afirmar o preguntar algo sobre lo que está disertando es señal de interés y no de falta de respeto como fuera del contexto hispano de puede interpretar.
- c) La conversación es una interacción dinámica por esa misma alternancia de turnos.
- d) La conversación es cooperativa entre los interlocutores, la conversación va adquiriendo forma a medida que todos intervienen. Es enriquecedor mostrar diferentes puntos de vista y debatir sobre los diferentes temas, para el aprendizaje de la lengua y para el conocimiento personal e interpersonal.

3.2. Las constantes y estrategias presentes en la conversación coloquial.

Tras estas aproximaciones definitorias y de caracterización general de la conversación coloquial, la mayoría de las obras (Cortés, Narbona y Briz) pasan a un estudio más detallado sobre dicho tipo de discurso, haciendo un análisis de las constantes textuales y morfosintácticas (estructurales, de organización y formulación del mensaje), retóricas, léxicas, así como del para lenguaje utilizados; señalando las estrategias comunicativas que se esconden en su uso. Es decir, que se establece un conjunto de regularidades del español coloquial en la conversación justificándolas siempre desde el punto de vista de la pragmática, razonando cada forma lingüística según su función comunicativa. No obstante, resulta una tarea inabarcable (como manifiestan los propios autores que se han acercado al tema) definir totalmente la alta variedad y complejidad de los aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos, fónicos, retóricos, paralingüísticos y extralingüísticos característicos del español coloquial. Y es que, "el acercamiento a la lengua coloquial es difícil; incluso puede llegar a parecer imposible el reducir a un sistema razonable la incalculable variedad del habla" (Criado, 1980: 13). La descripción que hace Briz (1996; 2001; 2004), por basar todas las explicaciones en la pragmática, explicitando la función que tiene el hecho de usar una u otra forma, así como por ser la que expone de manera más general la multiplicidad y disparidad de aspectos que con más "regularidad" se dan dentro del español coloquial (aún siendo conscientes e insistiendo en el hecho de que cualquier explicación al respecto resulta insuficiente).

Entre las constantes textuales están las motivadas por la ausencia de planificación, unas estrategias sintácticas que ayudan al hablante a construir su discurso **espontáneo**:

- La *concatenación*, la acumulación de enunciados añadidos conforme vienen a la mente del emisor.

- El *modo de glosar parcelado*, el continuo ir y venir con el fin de explicarlo todo con detalle, lo cual favorece la *paráfrasis* (continuo rodeo explicativo) y las *redundancias*.

- Las *repeticiones* y *reelaboraciones*, principalmente como recurso de cohesión, provocando *anacolutos* (falta de concordancia).

- La *unión abierta entre enunciados* y sin fuertes ataduras sintácticas.

- El consiguiente logro de la cohesión entre enunciados por medio de *enlaces extraoracionales* (conectores pragmáticos, marcadores discursivos, reguladores fáticos, recursos entonativos...); es decir, que el orden de las palabras responde a la función pragmática de la transmisión del mensaje y a su realce informativo, y no a la función sintáctica o semántica propia del discurso escrito. En la conversación coloquial estos conectores permiten vincular enunciados con enunciación, controlando tanto el mensaje como el contacto con el interlocutor; permiten formular y reformular lo que se dice, así como llamar la atención del interlocutor. Son estrategias que tiene el hablante para la argumentación y para la formulación de su discurso: "*son verdaderos asideros a los que se agarra el hablante para ir hilvanando un discurso que se produce cara a cara, es inmediato y actual, rápido y se ha de planificar sobre la marcha*" (Briz, 1996: 53).

Briz (2001) hace una profunda explicación de la función pragmática que tienen dos **fenómenos recurrentes** en la conversación coloquial:

- Los *intensificadores* (marcan el realce del hablante): estrategias retóricas de dar a entender más de lo que realmente se dice; pueden ser de todo tipo (morfológico, sintáctico, léxico-semántico, fraseológico y fónico).

- Los *atenuantes* (marcan el realce del oyente): mitigan la fuerza significativa de una palabra o expresión (diminutivos, partículas, verbos o fórmulas performativas).

Por su parte, otro tipo de constantes textuales se relacionan con estrategias contextuales y vienen motivadas por los rasgos situacionales típicos de la coloquialidad, ya que la relación vivencial de proximidad, y por tanto el saber compartido, hacen que el mensaje lingüístico presente una fuerte **dependencia contextual**. Todo ello favorece los siguientes fenómenos:

- Las *elipsis* y la *alta referencia exofórica*.

- Los *enunciados suspendidos*.

- La presencia de *relatos* (favoreciendo con ello el empleo del estilo directo para vivificar y actualizar dichas historietas).

En el análisis de los aspectos morfosintácticos, mencionar también la **incidencia de los deícticos**, una estrategia contextual y retórica de intensificación o atenuación (sobre todo los pronombres de primera y segunda persona), con los que "*el hablante maximiza o minimiza su papel en la conversación de acuerdo con sus objetivos*" (Briz, 2004: 41): presencia del yo hablante y la impersonalización del tú para salvaguardar la imagen propia y ajena.

Reyes con respecto a las relaciones temporales y aspectuales, destaca el *uso abusivo del tiempo presente* para manifestar valores temporales diferentes, para actualizar un momento que no concuerda con el momento de habla (pasado y futuro), además de otros procesos similares como el uso del pretérito perfecto para conectar una acción del pasado con el presente de la conversación de los interlocutores, fenómeno del "egocentrismo".

Entre las **constantes retóricas**, los principales recursos expresivos de la conversación coloquial son:

- La tendencia a la *intensificación* o *hipérbole* mediante recursos de todo tipo (morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos).
- El *carácter egocéntrico* de toda conversación (lo importante es lo que yo estoy hablando contigo, aquí y ahora).
- La *doble función de la entonación*, cuando es regularmente *expresiva* (que permite manifestar la actitud y la posición del hablante ante lo afirmado), y cuando es *demarcativa* (estableciendo fronteras, límites y enlaces de los enunciados).

Otros fenómenos frecuentes del español coloquial a nivel fónico son:

- Los *alargamientos fónicos y silábicos*, los cuales sirven tanto de apoyo para pensar lo que se va a decir a continuación (ayudando a la organización y cohesión del contenido comunicativo), como para reforzar lo dicho (realce del mensaje).
- Las *vacilaciones fonéticas* (pérdida o adición de sonidos) motivadas por la relajación articulatoria (fenómenos de juntura, aspiraciones de consonantes implosivas...).
- La *pronunciación marcada* (enfática) de sílabas, palabras o enunciados enteros, que añade información a lo comunicado (refuerzos argumentativos, intensificadores de actitud o de lo dicho...).

El nivel léxico - semántico es más fácil de describir que los anteriores, además de ser el que permite una rápida identificación del registro coloquial como tal: El nivel léxico [es] el que presenta menos complejidad [...] porque su descripción puede ajustarse a los modelos establecidos por las gramáticas y los vocabularios, es decir, el estudio de los campos léxicos, creación de palabras, neologismos, etc. Además, en una primera aproximación al estudio de los hechos coloquiales en un texto, son siempre los aspectos léxicos, sobre todo si éstos presentan alguna particularidad argótica o jergal, los que se destacan de forma inmediata o primero llaman la atención del estudiante. (Briz, 2004: 33).

Los principales fenómenos son los siguientes:

- La *reducción y selección del léxico común*, con el consiguiente aumento de la capacidad significativa y *polisémica* de muchas de estas palabras (extensión semántica y empleo genérico). Se trata de unos términos que sirven para referirse de manera general a muchas cosas distintas (Beinhauer los llamó "verba omnibus"), lo cual es una estrategia muy útil del hablante, ya que le permite cubrir posibles situaciones de carencia de disponibilidad léxica.
- El empleo de un *léxico abierto a voces especiales y argóticas*, el cual depende mucho de las características sociolectales y dialectales de cada hablante, y en el que destaca con mayor frecuencia el argot juvenil y el delictivo.
- Las llamadas "especializaciones semánticas" y el uso de *reguladores fáticos* (que sirven como llamadas de atención al interlocutor, y como refuerzos argumentativos).

En cuanto al **paralenguaje**, según el DTCELE, "elementos vocales no lingüísticos que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales" (Martín Peris, 2003-2006: 45-76), cabe destacar cuatro tipos; las cualidades y los modificadores fónicos (tono, timbre, cantidad e intensidad), los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales (llanto, risa, suspiro, grito, carraspeo, bostezo...), los elementos cuasi-léxicos (interjecciones, onomatopeyas, chistar, roncar o gemir...), y las pausas y silencios.

No obstante, los elementos paralingüísticos suelen reforzar la expresión del significado en los elementos discursivos no lingüísticos que intervienen y dan información en el contexto comunicativo. Es importante sobre todo señalar el papel de los gestos acompañando o sustituyendo a la comunicación verbal (en ocasiones, también acompañados de sonidos onomatopéyicos).

En suma, que para entender el discurso en toda su complejidad debemos tener en cuenta "lo que

decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos" (Poyatos, 1994:15); los elementos cinésicos (gestos y posturas del cuerpo), proxémicos (concepción, estructuración y uso del espacio) y cronémicos (concepción, estructuración y uso del tiempo):

Hasta aquí se han presentado los fenómenos más característicos y referentes del sistema de la lengua que se dan en el lenguaje coloquial. La descripción realizada ha sido muy breve y sin una honda explicación sobre la función de cada uno de las constantes mencionadas; únicamente se ha hecho un análisis pragmático un poco más completo de algunos aspectos como el uso de intensificadores, atenuadores, conectores, y las relaciones temporales. Por esta razón vienen muy al caso unas palabras finales de una de las obras de Briz para cerrar este subapartado:

La descripción realizada hasta aquí reúne un conjunto de regularidades del español coloquial en la conversación, que, sin pretender ser exhaustiva, constituye una aproximación al estudio de esa "gramática" del discurso no planificado, un discurso cuya organización sintáctica sobre la marcha está en parte condicionada por la organización pragmática [...]. Queda, así pues, una fase fundamental del análisis y estudio del español coloquial, el de la interacción entre las formas lingüísticas y su función comunicativa, pero ello supera el objetivo de esta introducción. (Briz, 1996: 62-63).

4. Competencia comunicativa: aplicación didáctica en LE.

Tras un largo período de aceptación preferente hacia el texto escrito, en las últimas décadas ha habido tendencias a favor del aprendizaje directo y se ha prestado especial interés a la lengua oral, dejando desplazado a un papel secundario el texto escrito. Pero, con el avance del método comunicativo desde la década de 1970, el texto va cobrando protagonismo paulatinamente en las aulas. Es en esta etapa en la que se presta interés al estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado:

A partir de 1972, y en el campo de la didáctica de las lenguas, vemos aparecer una multitud de trabajos en los que la palabra 'comunicación' o 'competencia comunicativa' aparece de manera persistente. (Llobera, 1995:11)

En su artículo, Miquel Llobera, como indica el título, elabora "una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras". El autor hace un repaso de los estudios que empiezan a elaborarse en ese momento sobre el concepto de competencia comunicativa: Widdowson (1972; 1978), Van Ek (1975), Abbs (1975), Coste (1976), Halliday (1976), entre otros. Todos ellos se centrarán en el concepto de comunicación como componente básico en la didáctica de lenguas extranjeras y repercutirán en la apreciación del texto en el campo enseñanza / aprendizaje de la LE.

Numerosos manuales de LE que aplicaban el método audio - oral, audiovisual a inicios del método comunicativo, se iniciaban mediante un diálogo que servía para trabajar los contenidos de aprendizaje. Esos diálogos, en lugar de ser muestras de lengua acaban representando construcciones forzadas y alejadas de la cotidianidad que envuelve al aprendiz de LE.

Mediante el enfoque comunicativo, el texto servirá de arranque para trabajar las diferentes actividades. Ahora se dejarán de lado esas construcciones dialogadas creadas expresamente para el manual de lengua y se pasará al uso de textos originales, los cuales son de gran utilidad para trabajar construcciones lingüísticas contextualizadas y no mediante frases sueltas combinadas al azar.

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe – sus capacidades inherentes- y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para identificarse y llevar a cabo sus actividades. (Gumperz y Hymes, 1972).

Llobera se centra más detalladamente en Dell Hymes (1972) y M. Canale (1983) como estudiosos que han aportado aspectos notorios al concepto de competencia comunicativa.

Dell Hymes (1972) propone el modelo SPEAKING para referirse al conjunto de elementos que intervienen en cualquier "evento comunicativo". El término SPEAKING es el acrónimo de los términos ingleses siguientes: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre*. El cuadro que aparece a continuación representa las relaciones entre los diferentes aspectos que participan en el acto comunicativo del lenguaje.

S - Setting: situación (momento, lugar y carácter psicosocial de la situación o marco).

P - Participants: participantes (emisor/es, receptor/es).

E - Ends: finalidades, intenciones u objetivos del acto comunicativo.

A - Acts: actos de habla que intervienen, su forma y su contenido.

K - **Key**: clave, manera en que se cumple un acto.

I - **Instrumentalities**: instrumentos (canal de transmisión, registro, códigos verbales, gestuales, cinéticos...).

N - **Norms**: normas de interacción, de interpretación.

G - **Genres**: género o tipología textual que se utiliza en el acto de habla, argumentación, exposición, narración, descripción...

Como es sabido, la lingüística textual presenta el texto como unidad de estudio y presenta las aportaciones del análisis del discurso (atención a la diversidad de usos de la lengua, situaciones de comunicación, modos orales y escritos). De esta forma el texto recobra una especial consideración en la enseñanza de la LE:

La literatura había perdido prestigio para aquellos que escriben acerca de la enseñanza: en el sílabus estructural/funcional con frecuencia no había espacio para la literatura, que era vista como elitista, remota, desviada e inauténtica. Esta visión ha sido cuestionada en los últimos años, y ahora, en la era 'comunicativa', la literatura ha recuperado terreno. La razón para su vuelta parece que es la convergencia de ideas procedentes de dos fuentes principales: la primera, la crítica literaria, incluyendo el debate sobre la naturaleza del lenguaje literario y la teoría de la recepción; la segunda, la enseñanza comunicativa del lenguaje. (Gilroy y Parkinson 1996:213).

La competencia comunicativa del alumno, según A. Mendoza (1989), permite el intercambio oral y escrito y, además, también interviene en la comprensión lectora y conduce al aprendiz hacia la participación en las diversas manifestaciones culturales de la comunidad propia de la lengua meta. Sin los componentes culturales y pragmáticos, el aprendizaje de LE se manifestaría siempre limitado, porque, ciertamente, las distintas manifestaciones culturales suelen acompañar el aprendizaje de la lengua. Entre esas manifestaciones, el discurso literario aporta abundantes apoyos para el desarrollo de habilidades lingüísticas en LE.

El aprendizaje de una lengua no puede basarse sólo en una serie de actividades sobre contenidos de carácter normativo o de aplicación de análisis estático, la lectura y la observación del discurso literario permiten acceder a conocimientos sobre la funcionalidad del sistema, como destaca N. Fabb:

(Cuando) se examinan los aspectos de la forma lingüística explotados por la forma literaria, en este caso, la lingüística proporciona una explicación de los sistemas de reglas que caracterizan a la forma lingüística. (...) De este modo, exploramos el uso del lenguaje en los textos literarios, actividad que se inscribe en el objetivo más amplio propio de la lingüística, con el fin de comprender la naturaleza de la forma literaria, saber qué es y cómo puede usarse, y entender cómo los componentes de la forma lingüística se relacionan entre sí. (Fabb 1997: 20-21).

Cuando se establecen las conexiones entre el sistema de lengua y las concreciones del discurso literario, se entiende que se trata de una producción resultante de ciertos usos de la lengua y que, por lo tanto, puede servir como material didáctico. K. Kramersch lo indica en los siguientes términos:

La mayoría de intercambios verbales ocurren sobre la base de una visión del mundo que podría resumirse en una palabra: la cultura. La cultura es el conocimiento del mundo o el saber adquirido y compartido sin el que no puede haber transacción lingüística, es todo el contexto de comunicación sin el que no puede haber interpretación y negociación de sentido. A cada paso el aprendiz descubre, tras los contenidos de información, las actitudes, el sistema de valores, la visión del mundo de los participantes del discurso. (K. Kramersch 1988b: 16).

♦ En su modelo de competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) se refieren sobre todo a la comunicación oral en la que distinguen cuatro competencias distintas.

- **Competencia gramatical**: es el conocimiento de las reglas gramaticales; es la posesión de un léxico, es la habilidad de utilizar correctamente las reglas gramaticales con un léxico adecuado y hacer construcciones sintácticamente correctas.

• **Competencia sociolingüística:** es la capacidad de adaptar nuestra producción lingüística al contexto social que define la relación entre las personas que participan en la interacción.

• **Competencia discursiva:** es la capacidad de relacionar las partes de un discurso entre sí, y de nuestro discurso con el de los otros interlocutores, y en consecuencia, producir y comprender mensajes coherentes.

• **Competencia estratégica:** es el desarrollo de las estrategias para aprender una lengua (formulación de hipótesis, lectura selectiva, autocorrección, etc.) y para usarla de manera eficaz (hacer pausas al hablar, saber iniciar una comunicación, ayudarse de los gestos, etc.). Conocemos las primeras como estrategias de aprendizaje y las segundas como estrategias de comunicación. En su modelo de competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) se refieren sobre todo a la comunicación oral en la que distinguen cuatro competencias distintas.

♦ Van Ek (1984) considera seis componentes de la competencia comunicativa:

- competencia lingüística (similar a la competencia gramatical de Canale y Swain);
- competencia sociolingüística (relación entre los signos lingüísticos y el significado contextual, es decir que se refiere a la adecuación pragmática y es similar a la competencia sociolingüística de Canale y Swain);
- competencia discursiva (similar a la misma en el modelo de Canale y Swain);
- competencia estratégica (similar a la misma en el modelo de Canale y Swain);
- competencia sociocultural (definida como cierto grado de familiarización con el contexto sociocultural en que está situada una lengua, y que implica un marco de referencia particular);
- competencia social (definida como el deseo y la habilidad de interactuar con otros, implicando motivación, actitud, autoconfianza, empatía y la habilidad de manejar situaciones sociales).

Para Van Ek cada lengua se sitúa en un contexto sociocultural e implica un marco de referencia particular, en parte diferente al de otras lenguas.

♦ Bachman (1987, con escasas variaciones en Bachman y Palmer, 1996) establece que la competencia lingüística está compuesta por la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa consta de competencia gramatical y competencia textual, similares a la competencia gramatical y la competencia discursiva de Canale y Swain. La competencia pragmática consta de competencia ilocutiva y competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva se refiere a la relación entre los enunciados y las intenciones del emisor (esta competencia es similar a la competencia sociolingüística de van Ek). La competencia sociolingüística se refiere a las reglas socioculturales que determinan qué enunciados son adecuados a diferentes situaciones, y es similar al concepto de competencia sociolingüística de Canale y Swain. Bachman (1990) también propone el concepto de habilidad lingüística comunicativa, compuesta por la competencia lingüística, la competencia estratégica, y mecanismos psicológicos. La competencia estratégica proporciona los medios para relacionar la competencia lingüística con el contexto de la situación y con el conocimiento sociocultural (o conocimiento del mundo).

♦ Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) establecen cinco componentes de la competencia comunicativa:

- competencia discursiva (similar a la competencia discursiva de los otros modelos),
- competencia lingüística (similar a la competencia gramatical de los otros modelos),
- competencia accional (similar a la competencia ilocutiva de Bachman),
- competencia sociocultural (parecida a la competencia sociolingüística de los otros modelos, pero más amplia y detallada),
- competencia estratégica (similar a la competencia estratégica de los otros modelos).

El concepto de *competencia comunicativa* también aparece analizado en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (VV.AA, 2002), (en adelante MCER), donde se postula que la competencia comunicativa comprende tres constituyentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de estos constituyentes, a su vez, comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

- ♦ En el MCER, el enfoque adoptado está orientado a la acción y define el uso y aprendizaje de lenguas de la siguiente manera:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (VV.AA, 2002:9).

El alumno se presenta como individuo integrante de una sociedad en la que tiene que llevar a cabo múltiples acciones para conseguir determinados resultados, para ello deberá poner en práctica toda una serie de competencias. En el aprendizaje de LE, las competencias generales representan:

- a) *los conocimientos* (el saber) .
- b) *las destrezas* (saber hacer).
- c) *la competencia existencial* (saber ser) está en conexión con la cultura de cada persona.
- d) *la capacidad de aprender* (saber aprender).

Hay que tener presente que para un mismo individuo puede haber diferentes variaciones en el uso de destrezas y de habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido. Podemos distinguir las siguientes variaciones: a) variaciones según el acontecimiento: si el individuo está tratando con personas, con una cultura o con un idioma desconocidos; b) variaciones según el contexto: ante un mismo acontecimiento los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán diferentes en cada individuo, según su especialidad o perspectiva; c) variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una lengua varían si ésta es una cuarta o segunda lengua.

Las variaciones señaladas no son invariables y van ligadas a conceptos referentes a “el estilo de aprendizaje” o “el perfil del alumno”. Respecto a las estrategias elegidas por el individuo en el momento de realizar una tarea, éstas dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de las que disponga.

5. Justificación del uso de textos literarios.

Cuando se enseña un idioma a un alumno, éste queda expuesto a una cultura nueva y, en este sentido, los materiales literarios son de una gran importancia. Por ello, no existe ningún motivo para que se rechace el texto literario, ya que es una muestra de la realidad cultural, tal y como expone Laura Santamaría:

Lengua y Literatura se interrelacionan y se explican mutuamente. Por ello deben combinarse para ofrecer al estudiante extranjero una visión más completa de la lengua y de la cultura que quiere conocer. Un texto literario no sólo familiariza al alumno extranjero con la lengua sino que además le pone en contacto directo con cuestiones de historia literaria. (Santamaría, 2000:653)

Sin embargo, la realidad muestra que, en general, en la enseñanza de idiomas, el conocimiento y la comprensión de la literatura no han sido uno de los objetivos predominantes:

La conclusión fundamental hasta aquí es que los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como textos literarios (...) no usarlos como lo que son ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo de mundo que toda literatura propone en una cultura específica. (Garrido y Montesa 1991:76).

Será Widdowson (1984) quien defiendió la introducción de la literatura en las clases de lengua extranjera. Este autor apunta, además que los textos literarios son útiles y que pueden seleccionarse teniendo en cuenta el nivel. También, considera que la literatura no debe estar supeditada a la lengua sino ser un complemento más dentro de cualquier planteamiento metodológico que se tenga en cuenta. Recurre a la clasificación de signos establecida por Peirce en 1931 (icono, índice, símbolo) para identificar lo que diferencia el modo de comunicación de los textos literarios del de los textos funcionales:

- **La lengua como sistema** (Widdowson: *language usage*) consta de signos con valor simbólico. Las oraciones (unidades del sistema) que se forman con palabras tienen sentido porque esos signos son capaces de denotar conceptos gracias al valor convencional que hemos acordado atribuirles.
- **La lengua en uso** (*language use*) necesita, además de ese contrato que atribuya un valor denotativo a los signos, un marco de referencia, un esquema perceptual, una realidad externa, a la que los signos refieren o remiten. Los enunciados (unidades del discurso) adquieren así un valor no sólo semántico, sino también pragmático. Los signos son ahora índices que nos remiten a una realidad externa.
- **La lengua en uso literario** funciona con signos que no son ni símbolos ni índices, sino iconos: su función no consiste en denotar (símbolos) o referirse a una realidad externa (índices), sino en representarla. Lo que distingue a literatura es, por tanto, su modo de significación: la representación. En la representación, necesariamente, los signos no remiten a un contexto externo e independiente, sino que ellos mismos crean ese contexto. El método comunicativo introduce un nuevo giro y propone un replanteamiento de las destrezas. Juega un papel importante la comprensión lectora y se produce una interacción entre el lector y el texto.

Brumfit y Carter (1986) consideran que los textos literarios deben encontrarse en los syllabus comunicativos ya que son textos auténticos. De la misma opinión es M. Jean cuando señala:

... el texto literario es un texto auténtico y se puede utilizar en clase como los demás ofreciendo, por otra parte, un enriquecimiento superior en el plano lingüístico y cultural y puede, asimismo, despertar la curiosidad del alumno hacia nueva literatura (M. Jean, 1986:36).

A pesar de no existir un motivo evidente para rechazar los materiales literarios, éstos no han sido muy utilizados en el aula de LE. En realidad, no han sido dejados completamente de lado, pero sí que han existido vaivenes a la hora de aplicarlos en el aula. Todo ello quizá sea debido a que se tiende a considerar la literatura como un sistema arduo para el aprendizaje de idiomas. Como manifiestan Sitman y Lerner (1996:227), el hecho de que el objetivo tradicional del aprendizaje de idiomas fuera que el alumno lograra leer obras literarias tuvo como consecuencia que, al aparecer los nuevos métodos, *“la literatura fue extraída del programa (...) pues se la consideraba superflua en el proceso de la adquisición de un idioma”*.

En este sentido, Mendoza (1991:23) comenta cómo algunos programas educativos no han considerado rentable el estudio de la literatura en sus manuales de LE:

La orientación tomada por ciertos enfoques de enseñanza de LE parece suponer que el alumno se desinteresa por la correspondiente producción literaria de la lengua extranjera y que su único interés se centra en alcanzar un conocimiento suficiente para una básica o especializada interacción comunicativa, con una aceptable corrección y fluidez en su forma hablada estándar.

La presencia de la literatura es necesaria si partimos de la idea de que un estudiante de español se expone a una cultura diferente, y por lo tanto, qué mejor muestra que los textos literarios. Éstos se diferencian de otras tipologías textuales, ya que presentan unas peculiaridades retóricas y un objetivo específico, emotivo y poético que los hace ser especiales.

No podemos dar el mismo grado de interés a un texto cualquiera creado expresamente para determinadas actividades del cuaderno del alumno, y que, con frecuencia, muestra diálogos forzados y artificiales, que a un texto literario, en el que la comunicación entre autor y lector queda claramente patente, dada la capacidad de seducción que se ofrece, independientemente de gustos y preferencias literarias. En palabras de A. Mendoza (1991:23): *“los textos literarios son exponentes globalizadores de los usos de la lengua y por eso mismo suponen un refuerzo para los modelos de aprendizaje con que puede contar el alumno de LE, como les sucede también a los alumnos de L1.”* El propio autor manifiesta en su artículo que al aprendiz de LE tan artificioso y difícil puede resultarle un texto literario como un acto de habla cotidiano, ya que ambos pueden presentar una riqueza variada de recursos. Por tanto, el alumno de LE puede encontrar “problemático” tanto un discurso literario como coloquial. En las clases de ELE se debería *“apostar por un salto cualitativo que vaya más allá de la competencia lingüística e introducir en nuestras aulas una pedagogía que tenga en cuenta el aprendizaje y la ejercitación de algunas de las habilidades de la competencia literaria”*.

Hay que eliminar la visión de la literatura como símbolo de complejidad lingüística, porque en numerosas obras se refleja una exposición y una gramática mediante una clara sencillez.

A pesar de ello, algunos profesores de LE han llegado a considerar tradicional y poco innovador el uso del texto literario. Quizá sea una actitud heredera de las antiguas metodologías en las que el uso de la literatura no respondía a los intereses del grupo - clase. Pero hay que tener en cuenta que el lenguaje de los textos literarios presenta una funcionalidad destacable a la hora de trabajar actividades de aprendizaje de LE, ya que la relación existente entre el uso oral y el uso literario de la lengua es una realidad:

el empleo del lenguaje en la vida práctica es efectivamente un uso. También podemos decir que el empleo del lenguaje en la ciencia es un uso. Pero no el empleo del lenguaje en la literatura, que no es un uso particular sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades. (Coseriu, 1987:25).

Frente a tal panorama discriminatorio, actualmente, no son pocos los trabajos destinados al uso de la literatura en el aula, y en los que se abordan aspectos relacionados con el empleo de componentes auténticos, ya que gracias a éstos, el alumno puede experimentar un enriquecimiento lingüístico y cultural, y un aumento tanto de la creatividad como de la diversidad de registros. El alumno puede

acceder a la diversidad expresiva de la lengua mediante el uso de diferentes tipologías textuales. Las diferentes muestras de textos literarios reflejan la diversidad expresiva de lengua y aportan conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales. En este sentido, A. Mendoza (2004, núm.1:3) manifiesta:

Las actividades formativas de LE relacionadas con la lectura de obras y/o fragmentos literarios no habrían de resultar más difíciles que saber/poder leer un artículo de prensa, un anuncio publicitario o un folleto de instrucciones para el manejo de un electrodoméstico; cada modalidad discursiva tiene su especificidad y, en su conjunto, conforman la riqueza expresiva de la lengua.

Podemos afirmar que los textos literarios ofrecen un material idóneo para su comentario en las clases de ELE. La concepción de la literatura como pretexto para trabajar aspectos lingüísticos es algo positivo en el caso de la enseñanza a extranjeros. Pero no debemos olvidarse que:

el uso de textos literarios en las clases de lengua ha de estar justificado didácticamente en los intereses de la clase en particular y en su nivel de aprendizaje. (...) Los textos deben ser seleccionados teniendo en cuenta que deben ofrecer al estudiante extranjero un modelo de lengua actual, sin arcaísmos y un vocabulario común y propio del habla cotidiana (Santamaría, 2000:647).

Aunque eran frecuentes los manuales que presentaban textos descontextualizados dentro de la unidad didáctica, lo cual dificultaba la comprensión para el alumnado, ya que no estaban encuadrados en un marco de referencias suficientemente adecuado para facilitar su entendimiento.

La literatura en el aula.

Los textos literarios reproducen situaciones comunicativas que tienen puntos de similitud con las situaciones reales y con las que se trabajan en el aula. En las creaciones literarias (novela y teatro, principalmente), los personajes de ficción proyectan sus actos de habla a partir de la experiencia cotidiana del uso del lenguaje (Ohmann, 1987). A partir de su experiencia pragmática personal, el autor adapta la transcripción verbal a cada situación y según las características de los diversos personajes. Los ejemplos que permiten comprobar esta afirmación están bien presentes en el recuerdo de nuestras lecturas. En las obras de narrativa actual el lector encontrará un número considerable de situaciones y de actos de comunicación, que aparecen debidamente enmarcados en un contexto pragmático y que se presentan eficazmente desarrollados (Mendoza, 2007). Se trata de seleccionar textos que sean ejemplos de comunicación, que sirvan al aprendiz de LE de pauta para elaborar inferencias sobre formas, funciones y valores comunicativos.

La literatura nos atrae en la medida que nos confronta con cuestiones transcendentales para el ser humano y cuya importancia *“es más duradera que pasajera. Su relevancia varía con el paso del tiempo, pero rara vez desaparece por completo”* (Collie y Slater, 1987:3). El texto literario se desplaza por el tiempo y por el espacio. Y su mensaje se mantiene, a pesar de que pueda variar la interpretación según la época o la sociedad. También destaca la visión integradora que ofrece:

A menudo el proceso de aprendizaje es esencialmente analítico, fragmentario y, en lo que se refiere a la personalidad del alumno, bastante superficial. La interacción imaginativa con la literatura permite que los alumnos cambien el centro de su atención más allá de los aspectos más mecánicos del sistema de la lengua extranjera. (...) El resultado es que el lector empieza a habitar el texto (Collie & Slater, 1987:5-6).

La literatura ha de estar presente en la enseñanza del español, pero la necesidad y la motivación del alumno han de prevalecer. Así pues, la literatura debe estar justificada por las necesidades del alumnado o por la responsabilidad didáctica de su utilización. Debemos ayudar al alumno, mediante actividades variadas y asequibles, a comprender los textos escogidos a su nivel. Desde este punto de vista, la literatura deja de ser un dominio de contenidos históricos y teóricos, para transformarse en un material con el que se trabaja. Los textos nos sirven tanto para explicar algunos

contenidos históricos, sociales o literarios como para ampliar y mejorar las destrezas lingüísticas del alumnado.

Para que exista una correcta evolución de la enseñanza y del aprendizaje en el aula de LE, el docente deberá aplicar las estrategias adecuadas para despertar el interés del grupo. Éste puede estar compuesto tanto de diferentes categorías sociales como culturales, por ello es muy significativo adecuar la transmisión educativa al grupo-clase y, dado que el interés como la aptitud por la lectura no son innatos, deberemos, en tanto que docentes, favorecer al máximo las habilidades del alumnado ante el texto literario. Aunque es obvio que aquellos alumnos con un nivel elevado en LE verán que sus dificultades son muchísimo más reducidas que la de los alumnos con un nivel más bajo. Por ello es importante adecuar la selección de textos al nivel de grupo, con ello lograremos que el aprendiz logre la comprensión del texto y no permanezca en una simple lectura literal.

Como bien señala A. Mendoza (1991:32), *“el placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia resultante de la satisfacción de comprender lo leído”*. En determinados contextos se da una mayor importancia al conocimiento oral de la LE que a sus creaciones literarias, pero nos deberíamos plantear si *“realmente es posible dominar una lengua sin saber leerla, sin conocer sus producciones escritas con rango de exponente cultural”* (Mendoza, 1991:20). Para Mendoza, la literatura representaría el punto de unión entre lengua y cultura. El autor considera que no podemos hablar de desunión entre lenguaje literario y lenguaje cotidiano, ya que para él existe un “continuum” en los fundamentos genéricos del empleo del lenguaje y en la disposición de los significados. También, el autor se refiere al doble interés que posee la lectura y la selección de textos literarios:

Ya sea por el mismo valor referencial y los contenidos que transmiten dichos textos, puesto que posibilitan al lector una apertura amplia de su conocimiento del mundo y le motivan hacia la lectura, ya sea porque funcionen como complemento de cualquier planteamiento metodológico seguido en la enseñanza de la lengua, los textos literarios aportan positivos aspectos funcionales, gramaticales, culturales, etc. para el aprendizaje de una LE.

Considera que no debe entenderse a la Literatura como una disciplina que entraña en si dificultades de comprensión:

En ocasiones la producción literaria busca la sencillez expositiva, la esencialidad gramatical y la claridad. Literatura no es necesariamente sinónimo de complejidad lingüística, ni es sinónimo de arbitraria barroquización o complicación gratuita en el uso de la lengua.

Cuando hablamos de literatura en la clase de ELE, si no se trata de alumnos formados en el ámbito filológico, es complicado despertar su interés por determinados autores. Por ello, independientemente de la diferencia de cultura, con autores próximos en el tiempo aumentan las posibilidades de que los sientan más cercanos. Frank Smith (Smith: 1984) postula en su obra que la importancia radica en el conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca una lectura eficaz. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no tenemos interés por aprenderlo y, en consecuencia, no lo aprendemos. Smith postula que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se forma y desarrolla la estructura cognitiva.

La comprensión de un texto por parte del alumno no dependerá únicamente de su nivel de lengua, sino también del conocimiento de géneros literarios, de tipologías textuales y del nivel cultural. Estos son aspectos de su L1 que ayudarán al aprendiz a la comprensión del texto. Son de gran importancia las actividades de prelectura, ya que, gracias a ellas, conseguimos una motivación previa a la lectura definitiva del texto. El alumno llegará a la comprensión del texto mediante un aprendizaje significativo relacionado con sus conocimientos previos y sus teorías del mundo. M. Rosario Hernández (1998:437) también muestra una visión similar al postular lo siguiente:

La selección de textos sobre temas de interés para el aprendiente o sobre los que posee conocimientos previos nos ofrece un marco de referencia que facilita la captación del mensaje en la LE. Muchos textos que proporcionamos a los aprendientes no responden a sus necesidades, por lo que el trabajo de comprensión se hace más arduo.

A. Mendoza (1991:23) cita en su artículo unas palabras de Henry Miller al referirse a la lectura literaria y de las cuales podemos extraer la conclusión de que los alicientes que un alumno localiza en los textos literarios de su L1 son los mismos que puede encontrar en la literatura de su LE:

La esperanza que todos tenemos al tomar un libro es encontrar un hombre que coincide con nuestro modo de ser, vivir tragedias y alegrías que no tenemos el valor de provocar nosotros mismos, soñar sueños que vuelvan la vida más apasionante, quizás también descubrir una filosofía de la existencia que nos haga capaces de afrontar los problemas y las pruebas que nos asaltan.

Deberemos incorporar ciertos procedimientos educativos para ayudar a los alumnos a desarrollar o activar la información previa que poseen en relación con un tema en particular y relacionarlo con el texto con el que trabajan. Un alumno que lee un texto descodificará las palabras y frases que aparezcan, pero también interpretará aquello que está leyendo con la ayuda de su conocimiento previo y sus estrategias en su L1. Por tanto, hay que desechar la idea de que la producción literaria en LE es algo anodino y de que únicamente interesa la comunicación a nivel oral de la LE que se está aprendiendo. Tampoco se debe hacer un uso único y exclusivo de textos y actividades pensados y creados para su uso en el aula de LE, ya que podríamos correr el riesgo de estar produciendo situaciones ficticias y forzadas con relación a la realidad que el alumno va a experimentar por sí mismo cuando se encuentre en contacto con la cultura que lo rodea. De ahí que el uso de textos literarios incentive la escenificación de situaciones reales y cotidianas, con variedad de registros, personajes, contextos, etc.

En el aula de LE, según A.Mendoza (2007) el texto literario es:

- Una concreción discursiva y comunicativa, destinada a ser actualizada por el lector implícito (es decir, un lector modelo) mediante su participación cooperativa en la construcción del significado y en la interpretación.
- Una fuente de input lingüístico, seleccionada según los objetivos de formación y la concepción del currículum.
- Un exponente cultural, condicionado (en su creación y en su recepción), por factores sociolingüísticos, pragmáticos y estéticos de la cultura en que se inscribe.
- Un recurso motivador y estimulante para comprender la variedad discursiva y aceptar la diversidad sociocultural.
- Un documento real adecuado para la actividad de aula; es un recurso para complementar el desarrollo de las competencias del aprendiz de ELE.

Ante el uso de textos literarios en LE se postula una serie *de puntos justificativos*

- es un material que se adapta a cualquier tipo de enfoque didáctico;
- son auténticos materiales didácticos;
- su uso no excluye ningún otro tipo de material;
- su selección a emplear en clase de LE supone un proceso similar al de adaptación - adecuación realizado con otros textos "didácticos" de apoyo;
- amplían el conocimiento de otros recursos e inciden en la diversidad de la expresividad comunicativa;

- la producción literaria abarca diversidad de registros, recursos lingüísticos y posibilidades expresivas;
- no sería correcto pensar que literatura es sinónimo de dificultad en las creaciones literarias, como novela y teatro, los personajes proyectan sus actos de habla a partir de la experiencia cotidiana del uso del lenguaje;
- normalmente el alumno tiene un conocimiento previo e intuitivo de la literatura de su L1 en general, alumno y profesor parten de un convencionalismo más o menos compartido que facilita la utilización de textos literarios. (Mendoza, 2007)

También precisa una serie de objetivos metodológicos y de aprendizaje que se ha de marcar el docente de LE, para lograr, así, la eficacia de los textos literarios en la adquisición de ELE. (Mendoza, 1991 y 2007), de los que asumimos los siguientes:

Objetivos metodológicos:

- analizar desde la perspectiva didáctica las aportaciones de las diversas teorías sobre comprensión lectora y crítica literaria para la explotación de textos literarios;
- presentar la literatura con planteamientos que la destaquen;
- resaltar la importancia de los conocimientos culturales y enciclopédicos, para que el alumno haga una lectura personal y necesariamente coherente;
- aplicar y extraer conclusiones de las propuestas elaboradas y de las tareas diseñadas, para validar la metodología empleada en la enseñanza de la LE.

Objetivos de aprendizaje:

- inferir aplicaciones comunicativas pertinentes a partir de la lectura de textos de creación;
- desarrollar la habilidad para analizar y comparar realizaciones lingüísticas descritas y enmarcadas en un contexto narrativo, según la relación norma/uso aplicada en el texto y extraer conclusiones para la práctica comunicativa;
- desarrollar estrategias de comprensión textual y hacerlas revertir en las correspondientes producciones (oral/escrita) y habilidades (comprensión/expresión);
- conocer y usar ciertos convencionalismos socio-lingüísticos y culturales del ámbito y comunidad lingüísticos;
- desarrollar el hábito de lectura, como recurso para el perfeccionamiento, la ampliación permanente y el autocontrol del progreso del dominio lingüístico;
- conocer manifestaciones artístico-culturales en la lengua que se aprende.

Ambos grupos de objetivos, tanto metodológicos como de aprendizaje, deberán ser aplicados gradualmente por el docente a través de las actividades apropiadas para el grupo-clase. Mediante el uso de la literatura el profesor ayudará a los alumnos a descodificar los diferentes significados que aparecen en los diversos textos. A veces será necesario guiar a los alumnos en su trabajo de exploración y por ello deberemos elaborar materiales y actividades que les faciliten esa tarea. La literatura les ayudará a expresar sus opiniones y sentimientos, lo cual muestra que el texto literario ayuda a involucrar al alumno en la materia que se está trabajando. El texto nos servirá de base, para el debate, para la interpretación y, en definitiva, para el pensamiento crítico en el aula. No obstante, no debemos olvidar que, para no crear cierta frustración entre nuestro alumnado, deberemos hacer uso de textos no muy alejados de sus intereses e inquietudes, ya que si no, lo único que conseguiríamos sería una sensación de incapacidad o de decepción entre el grupo.

Textos, lectura y actividades formativas

La tendencia actual en la enseñanza de idiomas hacia los métodos comunicativos comporta el uso de materiales auténticos o lo más fidedignos posible a la realidad lingüística. Gracias al método comunicativo, *“el texto dejó de ser un pretexto para convertirse en vehículo de comunicación”*. (Hernández, 1998:437). La autora también plantea que el buen uso de estrategias contribuye a la

autonomía del aprendizaje por parte del alumno y propone trabajar una serie de "*estrategias cognitivas*" como:

- Predecir el tema (con ayuda del título, fotografías o gráficos que acompañan al texto).
- "Skimming" (lectura rápida para obtener la idea general del texto).
- "Scanning" (conseguir información determinada).
- Deducir el significado de palabras desconocidas, evitando traducir palabra por palabra.
- Uso del diccionario.
- Buscar referencias: pronombres, formas verbales, sufijos, etc.

Por último, hay que prestar importancia al desarrollo de la autonomía del alumno en el aula. Mediante las actividades que forman parte del proceso de aprendizaje intentaremos motivar al alumnado para potenciar su autonomía. Y, en este sentido, el trabajo por tareas promueve el desarrollo de la motivación y de actitudes positivas hacia el aprendizaje. A través de diferentes textos y actividades, los alumnos aprenden a trabajar en grupos, a aportar sus propias iniciativas, a negociar cómo van a trabajar, etc. El trabajo en grupo incentiva la cooperación y facilita la interacción en el aula. Con lo cual, promocionamos la comprensión lectora y la autonomía del alumno:

El fomento de la autonomía en el aprendizaje encuentra su justificación en los cambios sociales de los últimos decenios, en las nuevas necesidades formuladas por el mundo del trabajo y de la economía para adaptar la formación de adultos a las exigencias progresivas del ámbito social y profesión. (Profesor en acción 1: 23).

Los autores de *Profesor en acción 1* (p.30) precisan que para potenciar la autonomía en el aula hay que ofrecer al alumno situaciones que le ayuden a:

- hacerse independiente y encontrar su propia vía de aprendizaje (autonomía);
- asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (responsabilidad propia);
- intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (aprendizaje cooperativo);
- participar en las actividades de clase de forma didáctica y dinámica (participación);
- desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar el español adecuadamente, y como expresión de un sistema de valores socioculturales (reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje);
- desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y sacar conclusiones para supervisar su ejecución (autoevaluación).

Mendoza (2007) expone con claridad su postura ante la utilización de los textos literarios en las aulas de LE, postura que compartimos y suscribimos. A sus palabras nos remitimos:

Los textos literarios suelen consistir una síntesis de exponentes para enriquecer la competencia del aprendiz LE. Por ello, descartar, la producción literaria por considerarla excesivamente elaborada, lingüísticamente artificiosa o temática y estilísticamente desligada de la realidad cotidiana, es adoptar un criterio restrictivo y parcial de graves consecuencias didáctico-metodológicas. Una exclusión de este tipo implicaría negar el potencial lingüístico de un tipo de producción y una parcela del lenguaje que debidamente explotados con las técnicas de clase es altamente rentable y enriquecedora. (p.10)

En definitiva, a pesar de que un gran número de alumnos han recibido un tipo de enseñanza donde el profesor es el protagonista y el que toma las decisiones acerca del aprendizaje, nosotros deberemos intentar, mediante las distintas actividades, que el desarrollo de la autonomía en el alumno esté presente en todo el proceso de aprendizaje. Enseñanza donde el profesor es el protagonista y el que toma las decisiones acerca del aprendizaje, nosotros deberemos intentar, mediante las distintas actividades, que el desarrollo de la autonomía en el alumno esté presente en todo el proceso de aprendizaje.

5.1. Selección de materiales.

Presentar a los alumnos de ELE textos reales significa mostrarles la variedad de una lengua, que presenta diferencias geográficas (diatópicas), socioculturales (diastráticas), y las marcadas por la situación del hablante (diafásicas). Aunque es conveniente que en los primeros períodos de aprendizaje un alumno extranjero aprenda la variedad estándar de nuestra lengua, y que evite textos excesivamente complejos, ya que no le resultarían muy fructíferos:

La literatura es un valioso complemento, especialmente una vez que se ha superado el nivel inicial, 'de supervivencia'. Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita... la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural. (Collie & Slater, 1987: 4).

Los textos correctamente seleccionados por el docente servirán al alumno de "evaluación" de sus conocimientos. Es decir, es el propio lector quien hace uso de sus conocimientos y, al mismo tiempo, toma conciencia de las posibles carencias que pueda tener.

Debemos detenernos en la palabra "selección". Palabra áspera, que suele despertar prejuicios. En general, porque se suele asimilar a la idea de descartar, eliminar, desvalorizar algunos textos, pero debemos entender aquí que seleccionar no quiere decir restringir, sino todo lo contrario; seleccionar significa valorizar. Una pregunta que se plantea muy a menudo al optar por la utilización de textos literarios es cuál es el tipo de texto "ideal" o más adecuado para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. La dificultad que extraña el establecimiento de unos criterios válidos, de modo que la selección de textos se parte de la arbitrariedad y sea lo más apropiada posible a efectos didácticos, ha contribuido, sin duda alguna, a la escasez de propuestas con un fundamento teórico, así como a la falta de unanimidad de algunas de ellas.

La adecuada selección de los textos literarios hace de ellos eficaces materiales didácticos que reflejan las facetas pragmático-culturales y comunicativas de los actos de habla, además de las peculiaridades del código artístico al que pertenecen. Son materiales curriculares específicos que se utilizan para estimular y potenciar el desarrollo de las habilidades y de las estrategias de interacción comunicativa.

En el contexto propio de la formación en LE, estos materiales literarios (obras y textos literarios) llegan a desempeñar diversas funciones:

- La capacidad del alumno para asimilar, a través de la actividad inicial de su lectura, el tipo de *input* lingüístico.
- El grado de desarrollo de su competencia literaria.
- El nivel de dominio lingüístico-comunicativo.

■ Funciones:

- Aportar las más variadas y amplias referencias de usos de la lengua objeto de aprendizaje.
- Motivar su lectura.
- Suscitar que los aprendices realicen significativas inferencias en el ámbito lingüístico que repercutan en el desarrollo y ampliación de su competencia comunicativa.

■ Respecto a las **habilidades**, el empleo de estos materiales desarrolla:

- Dominio del proceso lector.
- Capacidad para inferir (datos lingüísticos, indicios estilísticos) e interpretar el discurso literario.
- Actividades formativas de consolidación y ampliación de habilidades y de saberes.
- Sensibilidad hacia otras lenguas/culturas.
- Saber intercultural.

- Capacidad para transferir a la competencia comunicativa aportaciones a partir de los usos observados en los textos.

Para cada actividad se ha de contar con la adecuada selección de los textos o de fragmentos de obras literarias que permitan organizar las actividades de aprendizaje, porque cada secuencia de aprendizaje de LE requiere la aportación del *input* específico. Respecto a la adecuación, hay que tener en cuenta la primacía de su eficacia y funcionalidad, antes que la "relevancia cualitativa" en el *estatus filológico* de los textos que se vayan a emplear:

En general, es posible conceder un elevado estatus a los textos tradicionalmente prescritos para el uso en el aula; no obstante, dichos textos parecen a menudo no guardar relación alguna con nuestros alumnos y hallarse muy alejados de sus intereses e inquietudes. (...) Por tanto, los textos que seleccionemos para su uso en el aula no deben necesariamente formar parte del canon literario tradicional, sino reflejar la vida y los intereses de nuestros alumnos. (Lazar, 1993: 3).

Cada texto sugiere actividades y posibilidades de aplicación didáctica distintas. La diversidad de textos literarios hace de ellos una alternativa útil, porque con ellos se evita la reiteración y las limitaciones propias de actividades estandarizadas que proponen los manuales. Por sus peculiaridades, cada texto tiene su momento en las secuencias de aprendizaje para ofrecer sus propias posibilidades formativas en un proceso de aprendizaje de LE.

5.2. La selección de textos para organizar las actividades de aula.

La selección de textos, según explica A. Mendoza, es una responsabilidad del docente, que atiende a la preparación de materiales que refuercen los aprendizajes programados. A la hora de realizar la selección de un corpus de materiales, las premisas básicas a tener en cuenta en la selección de textos serían:

- Concretar la funcionalidad (que se concretaría en la ampliación de conocimientos específicos, consolidación de determinados usos comunicativos, observación de aspectos funcionales, asimilación de facetas, reconocimiento de usos expresivos, etc.) del texto que se ha de seleccionar y considerar el tipo de actividad en que va a ser utilizado.
- Prever el ajuste del texto a la secuenciación y al bloque de contenidos según el currículo establecido.
- Adecuar la selección al nivel de formación del grupo y al estadio de desarrollo de las competencias en el grupo y en cada individuo.
- Atender a la correspondencia del *input* que aportan los textos literarios seleccionados con los fines comunicativos y con los aspectos nocio-funcionales, de modo que los textos presenten ejemplos funcionales y contextualizados en situaciones bien definidas.
-
- Cuidar que las peculiaridades de cada texto se correspondan adecuadamente a:
 - a) los objetivos propuestos y a las necesidades de los alumnos;
 - b) el nivel de dominio de la habilidad lectora, puesto que será la actividad básica que permita generar las inferencias de aprendizaje sobre los nuevos usos que se observen en los textos seleccionados;
 - c) los conocimientos previos sobre el discurso literario, los géneros, etc. que posea el aprendiz.
- Salvo para niveles muy avanzados y de especialización filológica, se ha de tener muy presente que la selección de materiales literarios para los niveles inicial y medio ha de realizarse dejando al margen los criterios de referencia exclusivamente historiográfica, canónica o estilística, porque no se pretende que el empleo de textos sirva para entrar en consideraciones de crítica literaria (esto no supone la exclusión de los comentarios y de las aclaraciones que sean precisas sobre apreciaciones literarias que surjan en el aula).

Este conjunto de sugerencias iniciales ya delimita el conjunto de textos que puedan seleccionarse según la validez didáctica y la funcionalidad formativa que ofrezcan. A medida que se amplía el nivel de dominio en LE del aprendiz, el corpus de textos literarios se amplía, hasta tener acceso a toda la producción literaria, cuando el nivel del aprendiz es de muy alto dominio.

La eficacia de los textos literarios.

La clave de la eficacia de los textos literarios en la formación en LE está en lo acertado de la selección, en el corpus de textos que recoja la diversificación de los usos, de las convenciones (normativas y pragmáticas), de las estructuras (básicas o complejas) del sistema de lengua, de la variedad de registros, de las convenciones comunicativas según las situaciones y contextos de interacción, del empleo de recursos con fines expresivos y un amplísimo etcétera.

Cuando hablamos del uso de la literatura en el aula, no nos referimos únicamente a textos escuetos o fragmentos, sino que también se pueden llevar a cabo lecturas de determinadas obras literarias y trabajarlas con el grupo-clase. Ivonne Lerner (2000, 22-25), se propone “recuperar y rescatar el valor de la lectura” en los cursos de ELE. La autora diferencia entre lectura intensiva y extensiva, siendo esta última de mayor importancia para ella. La lectura intensiva se trabaja con más frecuencia en el aula de ELE. Representa la lectura de textos breves, mediante los cuales se intenta aprender, principalmente, un vocabulario determinado. Mientras que la lectura extensiva tiene como objetivo básico la comprensión genérica de un texto, sin profundizar de forma pormenorizada en el vocabulario. El alumno, a pesar de no conocer todas las palabras, puede captar la idea general del texto. Así pues, mediante una lectura extensiva, el alumno podrá llegar a leer un libro, lo cual le producirá una percepción exitosa de su nivel de LE. I. Lerner enumera una serie de ventajas de la lectura extensiva:

- Es un *input* comprensible y significativo.
- Impulsa la fluidez en la lectura.
- Reduce el temor a textos más extensos.
- El alumno puede leer a su ritmo y sin presión.
- Incentiva el placer por la lectura.

Podemos decir que la lectura extensiva representa un medio de interacción entre el texto y el lector, siendo este último quien tendrá que dar sentido a lo leído para llegar a la comprensión global del argumento, y sin ser necesaria la búsqueda de todas aquellas palabras que no hayan sido comprendidas, ya que el lector deberá intentar deducir el significado de muchas de ellas y, gracias a ello, poder limitar el uso del diccionario.

Los textos literarios adaptados y las lecturas graduadas representan dos tipos de lectura extensiva. I. Lerner, en su artículo se centra en las lecturas graduadas (textos de ficción escritos básicamente para aprendices de una LE), caracterizándolas mediante los siguientes puntos:

- en general, pertenecen al género detectivesco;
- suele haber ayudas para la lectura (descripción de personajes, ejercicios, notas explicativas, etc.);
- predominio de la forma dialogada sobre la descripción y narración;
- determinados personajes se repiten, dado que se trata de series;
- la acción está situada en un contexto contemporáneo;
- la lengua es simple: estructuras controladas y vocabulario dosificado;
- el registro es coloquial.

Pero todos los aspectos señalados anteriormente por Lerner no podemos considerarlos como imprescindibles en todos los textos literarios que trabajemos en clase, dado que, con las lecturas graduadas, podemos provocar que el alumno tenga una idea simple y equivocada de la lengua, debido a que se crea una obra en donde las estructuras y el léxico están graduados y regulados. Tampoco podemos afirmar que mediante este tipo de libros el alumno vea aumentado el placer por la lectura, ya que la interacción entre el texto y el lector siempre está basada en un mismo género: el detectivesco. Así, el alumno puede caer en la monotonía y perder el interés por la lectura, pues no se puede dar por hecho que todos nuestros alumnos van a apreciar con la misma intensidad este tipo de género. Y el mismo inconveniente puede suponer tanto el registro coloquial como el predominio de la forma dialogada,

porque es limitarnos frente al abanico de registros y de formas de narrar. Por todo ello, podemos considerar que las lecturas graduadas no son un método fidedigno a seguir en todas las clases de ELE.

Para mostrar al alumnado un contexto coetáneo, sin que nuestro mundo actual quede limitado, el principiante deberá conocer el presente pasando por el ayer, sin tener porqué adentrarse en tiempos remotos. Con lo cual, el estudiante, por poner un ejemplo, puede leer una obra de posguerra, la cual le ayudará a comprender mejor nuestro presente.

El simple hecho de que las lecturas graduadas estén ligadas al género policíaco, y como consecuencia de ello, aparezca siempre una incógnita que resolver, no nos asegura el éxito de la lectura en el alumno. No porque haya un grado mayor o menor de intriga detectivesca o porque haya que ir desechando hipótesis, el alumno estará más motivado. Ana María Plymen (1998:646) habla de *"elegir textos que, por su contenido temático, puedan disfrutar de una "larga vida"*. La intención de obtener textos que puedan ser reutilizados en diferentes cursos es rentable para el profesor. Para ello es conveniente aportar textos que reflejen hechos o situaciones que trasciendan el momento en el que han tenido lugar.

La utilización de los textos literarios en LE representa el inicio de una base literaria que va consolidando el aprendizaje de forma paulatina, por tanto, no debemos asediar con excesivos datos sobre obras, autores, períodos, etc. al alumno, ya que no es su meta principal. También deberemos tener presente que el texto literario como tal no tiene la exclusividad en el aula de ELE, ya que cualquier tipo de texto que nos sea útil para nuestros objetivos didácticos puede ser trabajado con los alumnos.

6. Planteamiento de la investigación: preguntas y objetivos.

“Los objetos” de la investigación-acción (las cosas que los investigadores activos investigan y se proponen mejorar) son sus propias prácticas educativas y su entendimiento de dichas prácticas, así como de las situaciones en que e practican. A diferencia del investigador educacional positivista, el investigador activo no trata de esos objetos como “fenómenos” a la manera de los objetos de a ciencia física, como si las prácticas, los entendimientos o las situaciones sociales fuesen independientes del investigador-practicante, y determinadas por leyes físicas universales. Ni consideran los investigadores activos sus prácticas, entendimientos o situaciones como 'tratamientos' por analogía con los objetos de la investigación agronómica, y como si la educación fuese el proceso puramente técnico que consiste en obtener 'cosechas' más abundantes de éxitos académicos”. Carr y Kemmis (1988: 191)

Considerando que son prácticamente inexistentes los trabajos realizados que relacionen ambos aspectos –registro coloquial y material literario--, la justificación de la temática del presente proyecto se halla en la misma búsqueda de los datos que permitieran orientar esta perspectiva didáctica como planteamiento innovador al retomar nuevas bases para la formación en ELE a partir de la funcionalidad de la combinación de materiales literarios y registro coloquial.

6.1. Finalidad del estudio. Cuestiones de investigación y objetivos.

Desde la perspectiva del aprendizaje del registro coloquial y de los materiales literarios, se ha desarrollado, en primer lugar, un diseño de investigación cualitativa educativa, con matices etnográficos, ya que pretende profundizar en cómo alumnos y profesores *trabajan, conciben y valoran* estos componentes en el marco del desarrollo y construcción de la competencia comunicativa en ELE.

Aplicando los métodos de investigación cualitativos-etnográficos a la población escolar (alumnos y profesores) se busca obtener datos de interés relativos a la temática que nos ocupa --tales como las necesidades que consideran sobre los ámbitos del 'registro coloquial' y de los materiales literarios y su funcionalidad, y también sobre la específica competencia en ese registro, la capacidad lectora ante producciones que incluyen esta modalidad, la educación literaria, etc.

La orientación investigadora de este trabajo, fundamentalmente, tiene como finalidad:

- a) desarrollar un análisis de lo que puede significar *el aprendizaje del registro coloquial a partir del empleo de materiales literarios, utilizados como soporte y recurso didáctico en la construcción de la competencia comunicativa (también en de la competencia literaria) en aprendices de ELE*, considerando diferentes dimensiones vitales, afectivas, estéticas y éticas que pueden repercutir en la efectiva comunicación.
- b) Obtener información significativa respecto al interés percibido por los informantes respecto al conocimiento y uso del registro coloquial.
- c) En un segundo nivel, y a partir de los resultados de los puntos anteriores, la finalidad que se persigue es la de establecer unas bases en las que asentar el esquema de un modelo didáctico específico centrado en 'el registro coloquial' como referente de la formación comunicativa del aprendiz de ELE para que integre una serie de conocimientos específicos de modo significativamente pragmático en el marco de sus dominios competenciales.
- d) Además, se trata de señalar la aparente contradicción que supone la desatención respecto a la funcionalidad pragmática y cotidiana que implica ese conocimiento en el marco de una metodología comunicativa que tiene por objeto la interacción real, la adecuación a las situaciones y características del interlocutor, de la temática, del grado y tipo de relación entre los hablantes, etc. –es decir, un marco en el que con mucha frecuencia, lo 'normal' debiera ser la

utilización específica y natural del registro coloquial. Todo ello especialmente potenciado a causa de las necesidades de interacción y eficacia comunicativa, atendiendo a efectos emocionales, pragmáticos, etc.

6.1.1. Preguntas de investigación.

La **cuestión inicial** de la que se parte es que *probablemente en las prácticas más habituales del aprendizaje de ELE, la presencia del registro coloquial ocupa un lugar marginal, postergado por la presencia del 'registro estándar' que suele constituirse en el eje de los aprendizajes –en muchos casos pautado por las características de los manuales–*. Las preguntas de partida se concretan en las siguientes:

1. *¿Qué conocimientos y competencias se ven potenciados por las actividades relacionadas con el uso de la modalidad del registro coloquial? ¿En qué facetas incide la integración de la diversidad lingüística y cultural que se derivan del texto literario y de la inclusión del habla coloquial?*
2. *¿Cómo se enseña el registro coloquial, como aparece tratado en los manuales de los diferentes niveles de ELE?*
3. *¿En qué aspectos la vinculación de los materiales y del discurso coloquial presente en ellos favorece el desarrollo de las competencias comunicativas?*
4. *¿Qué aspectos innovadores valoran el alumnado y el profesorado en esta perspectiva de integración literaria y pragmática?*
5. *¿Cómo se integra en las secuencias didácticas específicas la presencia coloquial en el marco del discurso literario? ¿Resulta motivador y funcional? ¿Cuál es la valoración formativa que hacen los aprendices?*
6. *¿Qué valoración hace el profesorado y qué necesidades (conceptuales, metodológicas, estratégicas) respecto a la aplicación de esta perspectiva concreta?*

6.1.2. Objetivos.

Los objetivos de la investigación entroncan con la investigación educativa sobre creencias de los profesores. La reflexión a partir de la propia experiencia es especialmente útil para establecer contrastes entre la teoría educativa y la práctica (A. Mendoza, 2004). En este caso, se prevé que el núcleo principal de los informantes sean profesores con experiencia y alumnos que puedan aportar su capacidad de reflexión crítica y valoración a partir de la experiencia vivida, bien como profesores en ejercicio, bien como aprendices en pleno proceso de formación. El contraste se establecerá con respecto a las prácticas habituales respecto a nuestra temática y las necesidades que unos y otros informantes expresen.

Puesto que el aprendizaje de la lengua coloquial es un hecho que no queda circunscrito únicamente al contexto educativo, sino que se enmarca en un contexto sociocultural más amplio del que surgen las representaciones sociales e individuales que ofrecen los materiales literarios seleccionados, los objetivos de este trabajo entroncan también con las perspectivas de formación e investigación a través de técnicas introspectivas (entrevistas abiertas, historias de vida, historias de lectura).

Objetivos generales:

1. Determinar la presencia del uso del registro coloquial en aulas de ELE.
2. Señalar y analizar los intereses y las motivaciones del alumnado de EOI sobre la funcionalidad de los materiales literarios en el aprendizaje de estas lenguas como ELE.
3. Analizar las perspectivas didácticas (secuencias, metodologías, implicación en el desarrollo de las competencias intercultural y plurilingüe) en las muestras seleccionadas de nuestro contexto escolar inmediato.

Objetivos específicos:

- a) Analizar la actitud y valoración de los aprendices respecto al aprendizaje de ELE en relación con el registro coloquial incluido en las producciones literarias.
- b) Analizar la presencia y el uso del registro coloquial en los textos literarios que se desarrolla en el aula, valorando los textos coloquiales cuando materiales auténticos en sus facetas pragmáticas.
- c) Analizar los rasgos y características de las actividades más frecuentes en relación con el foco de la investigación, así como su proyección en la interacción oral (pragmática, comunicativa y discursiva) que se genera en el aula.
- d) Construir la percepción e idea que tienen los aprendices sobre lo que es el lenguaje coloquial.

6.1.3. Sobre los informantes.

Se ha determinado que el estudio se centre en niveles intermedios y superiores de aprendizaje de ELE. Por ello, se trata de recoger datos sobre las necesidades percibidas por los aprendices y por el profesorado sobre los dos ejes temáticos objeto de la investigación.

El estudio y análisis se centrará en un grupo de alumnos de (diferentes niveles de aprendizaje de ELE), quienes aportarán datos sobre la perspectiva de la funcionalidad de los aprendizajes; y también en las informaciones aportadas por una muestra representativa de profesores de ELE. Para el desarrollo de la presente investigación se ha optado por tres grupos de informantes, a los que se asocian distintos instrumentos de recogida de información: a) Alumnos de EOI de niveles medio y avanzado (se prevé un máximo de tres grupos por nivel); b) Profesores de EOI.

6.2. Metodología.

El estudio pretende desarrollar análisis cualitativo de las valoraciones realizadas por alumnos y profesores, a partir del análisis descriptivo e interpretativo de las propuestas de aula, de encuestas y de entrevistas en profundidad sobre valoración, presencia/ ausencia y modalidad de trabajo con materiales literarios y su correlación con el aprendizaje del registro coloquial en el aula de ELE.

Se ha optado por el paradigma de investigación cualitativa porque es el que más se ajusta a los objetivos de este trabajo, encaminado a investigar qué circunstancias y factores educativos y socioculturales parecen influir en la iniciación lectora y desarrollo de la competencia literaria, indagados a través de cómo los viven los protagonistas de la realidad educativa (alumnos y profesores). Interesan no sólo los datos que se desprenden de su descripción de la realidad educativa, sino especialmente sus valoraciones y creencias acerca de lo que es o, en su opinión, debería ser, la educación lectoliteraria.

El diseño de investigación es, en esencia, de tipo cualitativo-interpretativo; como indica A. Mendoza (2004: 60-61), éste es el paradigma de investigación que parece más adecuado para profundizar en el desarrollo de los procesos de adquisición de los conocimientos lingüístico-comunicativos y en la recepción de la literatura:

Realmente la proyección personal de los conocimientos lingüísticos y la valoración de la recepción de la literatura, parece que requieren para su análisis de una metodología basada en principios y supuestos de tipo fenomenológico (la fenomenología aporta a la investigación interpretativa la primacía de la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento, el desarrollo del estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos y el interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción). Y ello porque busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión personal de los motivos (y creencias) que están detrás de las acciones de las personas. Su método consiste, básicamente, en volver a los actos de conciencia, a las vivencias, y en analizar las estructuras de la conciencia desde su generalidad ideal.

La opción metodológica general adoptada es la *investigación-acción en el contexto educativo*. De modo que para la interpretación de datos, se tendrá en cuenta que el procedimiento es el de *describir y explicar* o interpretar los fenómenos; no es posible describir sin explicar, ni lo contrario. Se describe para

explicar, y se explica para comprender (Van Lier, 1988: 11). Los datos recogidos son relevantes dentro del contexto en que se han producido y los modelos explicativos se derivan de los datos, no a la inversa. No se busca reducir la realidad a unas variables ni predecir resultados, sino comprender de una manera holística los procesos complejos de la realidad social.

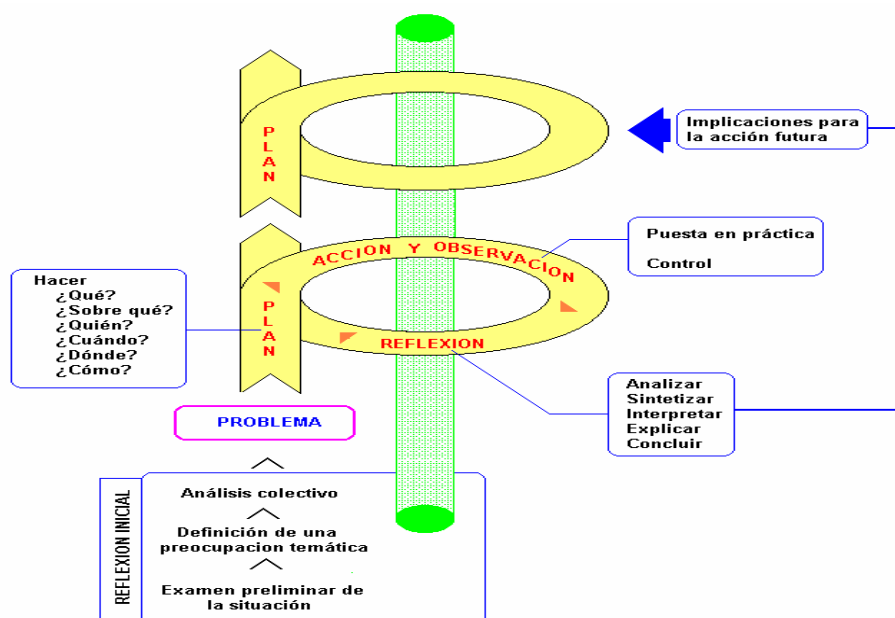
Un rasgo distintivo de la investigación-acción es que aquellas personas que están afectadas por los cambios planificados tienen una responsabilidad primaria en cuanto a decidir acerca de la orientación de una acción críticamente informada que parece susceptible de conducir a una mejora y en cuanto a valorar los resultados de las estrategias sometidas a prueba práctica. La investigación-acción es una actividad de grupo. Es también un modo de gestionar crítica y prácticamente situaciones complejas. El enfoque que desarrolló Lewin fue sometido a prueba y mejorado en situaciones sociales extremadamente difíciles y a veces presididas por conflictos.

En su forma desarrollada, ofrece a todos los participantes en la tarea de la educación un enfoque flexible de la mejora escolar a través de una acción y una reflexión críticamente informadas, apropiadas para las circunstancias y las limitaciones reales, complejas y a menudo desorientadoras, de la escuela moderna. Proporciona, por una parte, un marco para identificar ideales en el trabajo real de las ideas en acción en la escuela y, por otra parte, un procedimiento concreto para traducir ideas en desarrollo en una acción críticamente informada y para lograr un aumento de la armonía entre las ideas y la acción educativa. El proceso de investigación de la experiencia se sustenta en el modelo de la investigación-acción (Lewin,1946; Kemmis y McTaggart,1988) y en los principios del paradigma cualitativo comprensivo (Taylor y Bogdan, 1996). La espiral sigue cuatro momentos: planificación, actuación, observación y reflexión.

La investigación-acción significa planificar, actuar, observar y reflexionar más cuidadosamente, más sistemáticamente y más rigurosamente de lo que suele hacerse en la vida cotidiana; y significa utilizar las relaciones entre esos momentos distintos del proceso como fuente tanto de mejora como de conocimiento.

La I-A es un proceso dinámico en el que esos cuatro momentos no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en la espiral de I-A constituida por la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Las mejoras en la comprensión se mostrarán, al comienzo, en forma de una argumentación mejor orientada hacia la práctica.

A largo plazo, esas propuestas se desarrollarán en una perspectiva crítica referida a la práctica y a la educación misma y se convertirán en una teoría crítica que incluirá la toma en consideración de temas tales como el del modo en que aprenden los estudiantes y el modo en que los sistemas de mensaje de las escuela (planes de estudio, organización de la escuela, actividades de enseñanza y aprendizaje y prácticas de evaluación) generan significados para los estudiantes.



No cabe exageración cuando se pone énfasis en la importancia del grupo en la investigación-acción. Aquellas actividades en las que un individuo pasa por ciclos de **planificación, acción, observación y reflexión** no pueden ser consideradas como investigación-acción. La investigación-acción no es individualista. Caer en el individualismo equivale a destruir la dinámica crítica del grupo y a correr el riesgo de ser víctima de la falaz idea liberal según la cual todas las prácticas educativas y los valores que éstas pretenden transmitir son igualmente defendibles.

Para el diseño de la propuesta se han tomado como referencia las orientaciones de David Nunan (1994, p. 18-19), quien ofrece un modelo de cómo realizar la investigación-acción, uno de los precursores de ese tipo de estudio dirigido hacia la enseñanza de lenguas extranjeras. Nunan sugiere el siguiente conjunto de actitudes para la realización de la investigación-acción: *1º paso*: Identifique una cuestión que pueda estar trayendo dificultades en su práctica pedagógica; *2º paso*: Realice la colecta de los datos preliminares; *3º paso*: Formule una hipótesis; *4º paso*: Realice los cambios necesarios; *5º paso*: Evalúe los efectos de los cambios; *6º paso*: Comparta sus conclusiones con otros colegas; *7º paso*: Planifique otras intervenciones.

6.2.1. Una propuesta desde la investigación – acción.

Carr y Kemmis han destacado que la investigación educativa siempre implica un riguroso proceso de evaluación para *transformar la actividad docente*, en el sentido de innovar para atender y mejorar el tratamiento didáctico en los procesos de aprendizaje. Por su parte, David Nunan (2005) señala, en concreta síntesis, la proyección de la didáctica de la lengua (*Applied linguistics*):

Applied linguistics is a broad interdisciplinary field of scholarship that encompasses theoretical, empirical, and practical work in diverse areas including first language education, second language acquisition, language pathology, speech and hearing, and language use in social and professional contexts. (Nunan, 2005: 226)

Las instituciones educativas, o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. En el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos. La investigación-acción aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad.

La investigación implicada con la práctica educativa es un objeto de estudio que se acomoda muy bien a las características de la investigación cualitativa (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, p.32), ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el terreno, hace observación participante, elabora diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; en la construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación. Por su parte, el educador, al estar ubicado en una institución, encuentra condiciones que le permiten desarrollar procesos de investigación. Está en contacto permanente con grupos reales de alumnos, padres, maestros y comunidad. Convive con ellos, da clase, participa en celebraciones sociales, recreativas y culturales, observa diferentes momentos y lugares, toma notas, describe, interpreta su mundo. Los problemas del educador emergen de su propia práctica y se van modificando como producto de las observaciones y de las reflexiones. El aula se convierte, entonces, en un escenario propicio para comprenderla y transformarla.

La opción metodológica que se utilizará en el trabajo de investigación a realizar será la investigación - acción, elegida por su enfoque cualitativo y su capacidad de aportar cambios y mejoras en la práctica educativa.

La investigación-acción constituye una importante alternativa en los métodos de investigación cualitativa (I-A), es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones

(Lewin, 1973), actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar. Según Kemmis y McTaggart (1988: p. 9), la investigación-acción es:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

La I-A es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La I-A supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, por ello conlleva:

- a. Entender la actividad docente integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.
- b. Atender a los problemas como referentes que guían la acción, pero lo fundamental en la I-A es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.
- c. Desarrollar una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje y con el objetivo primordial de mejorar :
 - el desarrollo de la propia práctica educacional o social de que se trate
 - su comprensión o entendimiento de estas prácticas
 - el contexto situacional en el que estas prácticas se desarrollan.

6.2.2. Sobre los instrumentos para la recogida de datos.

Según los referentes indicados en cuanto a la orientación metodológica, los objetivos de la investigación dirigen hacia una estrategia de recogida de datos que permita recoger la opinión y valoración de cada informante, a modo de discurso personal (autobiográfico¹) como aprendiz de ELE, que puede aportar hechos y reflexión subjetiva a partir de vivencias y carencias. Se recurrirá a técnicas biográficas diversas para obtener una visión profunda de las experiencias vitales de las personas, dentro de su contexto sociocultural.

Como principales técnicas de recogida de datos, además de las entrevistas y cuestionarios, se utilizarán documentos que proceden de los propios sujetos informantes (autobiografías, cartas, diarios), así como técnicas introspectivas o de elicitación del recuerdo (cuestionarios abiertos, entrevistas).

El cuestionario nos permitirá obtener información sobre variables sociológicas (sexo, nivel socioeconómico, nivel sociocultural) y lingüísticas (conocimiento y uso de distintas lenguas con la familia, clases particulares, etc.). Pensamos en elaborar un cuestionario con el objetivo de conocer a cada uno de los participantes, sus creencias e ideas que los estudiantes tienen sobre diferentes aspectos de enseñanza – aprendizaje, uso de los textos literarios en el aula de LE a través del español coloquial, sobre su formación y las practicas. Así mismo, se realizara otro con el objetivo de ver la evolución de tales creencias e ideas.

¹ M. J. Albert (1996: 192) especifica la utilidad que tiene en las ciencias sociales el llamado "método biográfico": *Este método permite a los investigadores sociales contar con un testimonio subjetivo del individuo, de sus experiencias, de su visión particular frente a la plasmación de una vida que es reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores compartidos con la comunidad a la que pertenece el sujeto.*

Como instrumentos, además de las plantillas y pautas de observación, adecuadas a nuestros fines y temática, también se utilizará, sobre todo, la entrevista en profundidad y el diálogo en la entrevista semiestructurada, de modo que se obtengan datos más ricos y perfilados²

La entrevista como técnica fundamental. A la hora de preparar la entrevista delimitaremos, en primer lugar, el concepto o conceptos que nos interesan explorar y que coincidan con los temas planeados en los cuestionarios: formación, experiencia, opinión sobre las prácticas, conocimientos sobre el español coloquial y el uso de los textos literarios. En este caso, todas las entrevistas serán grabadas y se realizarán transcripciones de las mismas.

Además, también recurriremos a la recogida de notas de campo, (observaciones y reflexiones, reacciones), diarios de los alumnos, debates profesores/alumnos sobre el contraste entre las notas de campo y los diarios de los alumnos y algunas grabaciones.

6.2.3. Sobre el análisis de datos.

El proceso de análisis de datos supone la organización del conjunto de la información obtenida, posiblemente muy amplia y heterogénea.

En primer lugar se aplicará la técnica del análisis de contenido, con el fin de obtener información específica sobre el tipo de presencia de 'registro coloquial' y de 'materiales literarios' en las prácticas y materiales empleados. Esta técnica resulta ser una herramienta para obtener un tipo de conocimientos concretos que nos sirvan de punto inicial de referencia, para contrastar con las aportaciones específicamente cualitativas de los informantes. Atendiendo a su faceta prescriptiva, este tipo de análisis servirá de guía para determinados aspectos de la conceptualización.

Para nuestro análisis cualitativo, partiremos de los "archivos de documentos textuales", en los que previamente habremos organizado los datos, que luego serán objeto de análisis y categorización, para proceder a su análisis hasta llegar a su valoración e interpretación. Se trata, pues, de ordenar las aportaciones de los informantes, para agrupar de modo coherente y cualitativo la diversidad de referencias que se hayan recogido con los diversos instrumentos previstos y aplicados.

Se seguirán las técnicas propias del análisis cualitativo para resumir, analizar e interpretar la información obtenida mediante métodos cualitativos: a) Las técnicas de categorización y b) las técnicas de análisis de contenido. Las técnicas de categorización son técnicas de reducción y organización de datos cualitativos. Para ello es preciso revisar atenta y rigurosamente las informaciones, para llegar a su reducción en categorías. La categorización, nos permitirá clasificar conceptualmente las unidades de información que 'encajan' en un mismo tópico. La codificación, por su parte, es la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida. Se trata, pues, de asignar los códigos con que representaremos a cada una de las categorías.

Para el desarrollo del análisis de datos, se seguirán las sugerencias propuestas por Taylor & Bogdan (1990), quienes para investigación cualitativa indican un análisis en progreso, basado en tres momentos: Descubrimiento, Codificación y Relativización. Con ello se busca el desarrollo de una comprensión en profundidad de los hechos y referentes que se estudian.

² Se sigue aquí la propuesta del mismo Likert, para complementar las informaciones de las encuestas, que pueden ofrecer información superficial, mientras, que las entrevistas y diálogo profundo permiten explorar de modo más eficaz y exhaustivo la complejidad de las informaciones.

Fase de descubrimiento: Centrada en buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles, lo cual involucra las siguientes acciones:

- Leer repetidamente los datos.
- Buscar y detectar la presencia de los temas, interpretaciones e ideas que ofrecen los datos.
- Buscar los temas emergentes.
- Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas.
- Releer el material bibliográfico.

Subproceso:

-*Reducción de datos*, orientada a su selección y condensación. Una vez recolectados se procederá a la elaboración de resúmenes, codificaciones, relación de temas, clasificaciones, etc.

-Desarrollar una primera síntesis de aproximación general.

Fase de codificación: Centrada en la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones, seleccionados en la fase anterior; con ello se procederá a:

- Desarrollar categorías de codificación.
- Codificar todos los datos.
- Separar los datos pertenecientes para cada una de las diversas categorías de codificación.
- Examinar los datos que no se han considerado.

Subproceso:

- Presentación de datos, orientada a facilitar la mirada reflexiva del investigador a través de presentaciones concentradas.

- Elaboración de la matriz de datos, con indicación de categorías, código y unidad de registro; además, recurriremos a resúmenes estructurados, sinopsis, croquis, diagramas, entre otros.

- Respecto a la ordenación y empleo de los datos, se seguirá el siguiente proceso:

1. Determinación del tipo de unidad de análisis.
2. Selección y muestreo: a partir de las unidades de análisis, se seleccionaran porciones menores por su claridad o significación o representatividad.
3. Registro: las unidades deben codificarse y describirse en formas analizables.
4. Relaciones de inferencia respecto a las cuestiones / preguntas de investigación.

Fase de relativización de los datos: Cuyo objeto es interpretar los datos en relación al contexto en el que fueron recogidos, se desarrolla en las siguientes actividades:

- Diferenciar entre datos solicitados o no solicitados.
- Considerar la posible influencia del observador sobre el escenario.
- Marcar las posibles diferencias entre lo que los informantes dicen y lo que hacen.
- Valorar el interés de los datos directos e indirectos.
- Diferenciar entre los datos que corresponden a la perspectiva de una sola persona y los datos que parecen coincidir para un grupo más amplio.
- Atender a los propios supuestos (autorreflexión crítica).
- Refinar el análisis.

Fase final: De los datos a las conclusiones

La última finalidad dentro del proceso de análisis es llegar a conclusiones, para establecer los resultados finales y presentar la funcionalidad de las aportaciones obtenidas en nuestra investigación.

Con el fin de verificar las conclusiones, las estrategias previstas serán las de triangulación de expertos y de participantes; además se procederá a la revisión y la comprobación de los matices de la información con los participantes. Finalmente, señalar que nos interesa especialmente atender a la aplicabilidad derivada de las informaciones y análisis obtenidos, con el fin de consolidar la propuesta didáctica prevista.

Para la elaboración, verificación y formulación de las conclusiones, se atenderá a las siguientes actividades:

- Formulación de proposiciones mediante las cuales se describa el referente objeto de investigación.
- Concreción del significado de los datos obtenidos (tras los procesos de comparación/contraste y triangulación).
- Estructuración de la información final según el sistema de categorías y su correlación con los objetivos previstos.
- Contraste de resultados.
- Derivar propuestas de ampliación o de nuevas cuestiones abiertas.

6.3. ¿Por qué he elegido esta metodología como marco de mi investigación?

La idea de la enseñanza como actividad investigadora se base en que la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones. El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula, se analizan e interpretan y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis para ser sometidas a indagación. Por ello, se necesita un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia practica profesional.

La base para I-A será una investigación cualitativa, porque intenta entender la realidad a partir de sus protagonistas. A partir de eso intenta transformar la realidad y de aquí la I-A.

Las aulas deben ser espacios donde el profesor reflexiona e intenta mejorar situación docente. Intentaré que este trabajo sirva a una nueva visión del aula como espacio de investigación y desarrollo profesional en la que los docentes ejerzamos un papel de profesionales reflexivos, autónomos, que pensemos, tomemos decisiones, interpretemos nuestra realidad y creemos situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla y transformarla.

Me remito a las palabras de Latorre, al defender *“el papel del docente como investigador, como diseñador de programas de autodesarrollo, como un innovador y práctico reflexivo, un profesorado capaz de analizar su experiencia, cargada de actitudes, valores, simbologías, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales”*.

Creando en esta línea de pensamientos me resulta coherente utilizar este método de la investigación-acción como metodología de investigación del profesorado y alumnos, basándonos en concebir la enseñanza como actividad o práctica investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica docente. Me remito a las palabras de Stenhouse¹: *“el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas “externas”, sino investigador de si mismo. Sólo los docentes, sobre una base de continuidad, tiene acceso a los datos cruciales para comprender las aulas”*.

El profesor que cuestiona su propia enseñanza, innova, renueva, pone a prueba sus creencias, problematiza lo que hace con finalidad de mejorar su practica profesional, reflexiona sobre su práctica, utiliza ayuda externa, recoge datos, los analiza, plantea hipótesis e incorpora sus reflexiones a sus informes, siempre abiertos a crítica.

Considero que las cuestiones de investigación deben surgir de la experiencia cotidiana de la clase, de las diferencias, a veces, entre lo que se pretende y lo que ocurre en la clase. La defensa de

una investigación en la escuela y desde la escuela, realizada por mí, con el fin de dar respuestas puntuales a las situaciones problemáticas que tienen lugar en el aula.

En este marco, la investigación en el aula es la estrategia metodológica mas adecuada para hacer la realidad del profesorado investigador y de la enseñanza como actividad investigadora. En el ciclo de la **I-A**, el proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción: planificar, actuar, observar, recoger los datos, analizar los datos y reflexionar. Esta metodología permite:

1. reflexionar sobre la práctica docente y mejorarla;
2. elaborar un plan estratégico de actuación, crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo, controlar el curso, las incidencias, consecuencias de su desarrollo;
3. permitir vincular con rigor la reflexión y la acción;
4. identificar el foco de investigación sobre el que indagar, es decir, analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué ocurre de ese modo;
5. reflexionar sobre lo que sucederá, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.
6. Relacionar los componentes de todo proceso de enseñanza- aprendizaje: materiales, profesor y aprendices:

En la clase confluyen tres elementos esenciales: los alumnos como agentes del aprendizaje; el profesor, como gestor de las actividades del aula; y los materiales, como soporte de la actividad de profesores y alumnos. Entre ellos tres se produce una interrelación dinámica [...]. Esta circunstancia nos lleva a relativizar el papel y función que cada uno de los tres elementos –y en particular, los materiales– pueda desempeñar en el éxito del proceso del aprendizaje, y ponerlos siempre en relación de interdependencia con los otros dos. (Martín, 1997: 309).

7. Estudio de datos, análisis, presentación y discusión de resultados.

El presente estudio se ha realizado en *La escuela oficial de idiomas de Vall d'Hebron*, durante el mes de julio de 2010. La organización de las clases de E/LE de *La escuela oficial de idiomas de Vall d'Hebron* que es el marco didáctico en el cual se ha desarrollado la recogida y análisis de datos del presente Trabajo del Master, se basa, en un curso de verano.

Para realizar este estudio, se ha analizado diverso material didáctico relacionado con los textos literarios y el lenguaje coloquial que se utilizan en las aulas de E/LE de los grupos de aprendices que se han analizado desde el punto de vista cualitativo; así como un cuestionario, análisis del texto. El método que se va a seguir va a ser cualitativo, investigación-acción. Primeramente se hizo una honda investigación sobre el uso de los textos literarios en la aula de E/LE y funcionamiento del español coloquial a partir de las lecturas relacionadas (sobre todo las de Antonio Briz y el grupo Val.Es.Co. y A. Mendoza). La bibliografía consultada ha sido muy variada: obras teóricas, artículos de revistas, propuestas didácticas, resultados de investigaciones, manuales de profesores, libros de texto, etc.

A continuación, se pasó a la observación referida al lugar del español coloquial en la docencia. Para ello primeramente se pasaron un cuestionario sobre:

- la lectura,
- los textos literarios y español coloquial,

Se realizó un análisis de un texto coloquial y un análisis del libro *Aula Internacional 3*. Tras todas estas investigaciones, los análisis de los datos se plasman y se discuten los resultados.

El corpus en el que se basa la investigación es el siguiente:

- Análisis de los cuestionarios sobre creencias del alumnado con respecto al aprendizaje de la lectura, los textos literarios y español coloquial.
- Análisis del texto literario sobre el español coloquial con los alumnos.
- Análisis del libro *Aula Internacional 3* y de los textos literarios.

El corpus elegido se divide en los tres representantes de todo proceso de enseñanza-aprendizaje: materiales, profesor y aprendices:

En la clase confluyen tres elementos esenciales: los alumnos como agentes del aprendizaje; el profesor, como gestor de las actividades del aula; y los materiales, como soporte de la actividad de profesores y alumnos. Entre ellos tres se produce una interrelación dinámica [...]. Esta circunstancia nos lleva a relativizar el papel y función que cada uno de los tres elementos –y en particular, los materiales– pueda desempeñar en el éxito del proceso del aprendizaje, y ponerlos siempre en relación de interdependencia con los otros dos. (Martín, 1997: 309).

7.1. Información general sobre los cursos de verano.

En estos cursos de español se sigue un enfoque comunicativo. El objetivo principal es capacitar a los alumnos para que puedan comunicarse y usar la lengua adecuadamente en situaciones auténticas,

ya desde los niveles iniciales. Para ello se dará importancia a las intenciones comunicativas, a los ámbitos de uso y al contexto de la situación comunicativa, además de prestar también atención a la gramática. Todo estará encaminado a lograr la plena eficacia en la comunicación tanto a nivel oral como escrita. Los aspectos pragmáticos, sociales, culturales e interculturales serán de suma importancia en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El curso se caracteriza además por tener un profesorado altamente especializado y cualificado, con la capacidad estratégica suficiente para adaptarse a las múltiples situaciones del aula y a la diversidad del alumnado.

Cuentan además con toda una amplia gama de recursos tecnológicos en el aula, que hacen que facilitan poder trabajar de manera eficaz y satisfactoria las cuatro destrezas. Los cursos se complementan además con el trabajo (en grupo o individual) en una "plataforma virtual", en donde se pueden encontrar todo tipo de ejercicios adaptados según el nivel y en donde además existe la posibilidad de crear una red de mensajería entre alumnos y con el profesor.

Durante el mes de julio, la EOI de Vall d'Hebron organiza cursos intensivos de español como lengua extranjera de 4 horas en sesiones de mañana. Los cursos de verano son cursos de 40 u 80 horas. Los programas de los cursos de verano están enmarcados en los niveles estándar de la EOI de Vall d'Hebron (niveles 1, 2, 3, 4 y 5), pero se adaptan al máximo al perfil de cada grupo, a los intereses de los alumnos y a sus posibilidades. En los cursos de verano no siempre es posible ofrecer los cinco niveles en cada uno de los idiomas.

Premisas

Datos externos	Datos de curso de verano
<i>La escuela oficial de idiomas de Vall d'Hebron.</i>	Variables de alumnos: 1 grupo: 5 chicas y 5 chicos. Numero de alumnos: 10 Duración del curso: 80 horas Horario: De lunes a viernes de 10.00 a 14.00 Nivel: B1.

7.2. Descripción del grupo.

El nivel del grupo es Intermedio que equivaldría a un B1. En el los alumnos disponen de suficientes elementos lingüísticos para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista diferentes y desarrollar argumentos, utilizando oraciones complejas sin que apenas se percaten de su dificultad para expresar aquello que quieren decir. Al finalizar este nivel se posee una competencia lingüística suficiente para relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. El alumno es capaz de producir textos claros sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones y de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. El grupo, en general, manifiesta un nivel adecuado para expresar sus ideas aunque todavía duda acerca de las palabras necesarias para construir una frase en español. Recurren a preguntas que formulan a la profesora y a sus propios compañeros, aunque a éstos últimos les hablan, a veces, en su lengua materna, no ocurre así con la profesora cuya pretensión es que utilicen la lengua objeto de estudio en clase; esta finalidad se ve obstaculizada cuando los alumnos hablan en polaco con sus compañeros y tratan de buscar una cierta

equivalencia con las construcciones sintácticas españolas. Entre ellos se preguntan cómo decir aquello que quieren en español, no obstante, la huella de la lengua nativa no impide en absoluto que los alumnos sean capaces de seguir el desarrollo de la clase en español y de trabajar en parejas o grupos, ante determinadas actividades propuestos por el profesor.

Número de estudiantes.

El número de estudiantes del grupo es 10 aprendices, esta cifra se corresponde con un grupo pequeño, lo que favorece la comprensión e interacción. El grupo es masculino (5 hombres) y femenino (5 mujeres).

Características del grupo.

Todos los aprendices son de diferentes profesiones y de diferentes edades entre los 14 años y 45 años. El grupo es "un poco pasivo" porque, aunque los alumnos participan en clase, no todos lo hacen de modo espontáneo y dinámico y les cuesta más intervenir en el aula. En la clase destacan dos chicos (una chica y un chico) que poseen más nivel que el resto. El chico estuvo viviendo una temporada bastante larga en Barcelona (ha declarado *haber vivido unos 10 años*). La mujer de 39 años, espontánea y extrovertida, con muchas ganas de reír y que da el toque de humor a la clase; a veces pretende llevar el ritmo de la clase y de dirigirla hacia un tema que es de su interés, reformulando cuestiones que sorprenden a la docente. En muchas ocasiones, a diferencia del "chico aventajado", también ayuda ella sola a resolver problemas a sus compañeros. Ante ciertos estudiantes la profesora se ve obligada a motivarlos para que hablen. Sin duda hay un clima muy relajado en clase, se puede observar que a veces son los propios alumnos los que se corrigen entre ellos. En ocasiones, también son los propios estudiantes los que definen el término que desconocen en español o se lo preguntan a la docente.

7.3. Estudio del material didáctico.

Es innecesario para cualquier docente destacar la importancia que tiene el conocimiento de los materiales didácticos en el aula para los docentes. Somos la pieza-clave del sistema educativo, asumiendo competencias y funciones entre las que destacan la elaboración de unidades didácticas, el diseño y desarrollo de las programaciones de aula y la propia planificación educativa.

Los materiales didácticos en el aula de ELE pueden identificarse como cualquier otro tipo de "texto" en general, como algo susceptible de análisis en función de su intención y contenido, el contexto comunicativo predominante, así como su función prioritaria (la función comunicativa que intenta enseñar); es decir, que desde esta perspectiva los materiales se van a entender como herramientas de formación cognitiva.

Los materiales pueden ser valorados de diferentes muchas maneras: como reflejo de las expectativas y creencias de los profesores, como mediadores entre las teorías y la práctica, como productos comerciales o bienes de consumo, una visión negativa como mecanismo de blindaje de un método, o, en contraste, una visión positiva como agente de la renovación didáctica y vehículo de nuevas orientaciones. Los materiales son un elemento fundamental en el currículum, sean del tipo que sean, y según la concepción que el profesor de E/LE tenga sobre ellos influirá mucho en su práctica didáctica, en su uso y explotación por que el profesor los concibe como un complemento y recurso más de los que dispone, el planteamiento favorecerá un currículum más abierto y centrado en el alumno, potenciando su flexibilidad y adecuación a contextos diversos; una concepción que favorece la introducción del español coloquial en clase.

Los materiales didácticos deben presentar textos auténticos y con variados usos de la lengua (y aquí entra la diversidad de registros), de esta manera dar más posibilidades a los aprendices hacia una

percepción más real y diversa sobre las diferentes situaciones comunicativas con las que se pueda encontrar:

El discurso aportado en el aula debe ser el resultado de investigaciones lingüísticas fiables que describan de la manera más fidedigna posible la actuación real de los hablantes nativos con las modificaciones didácticas mínimas para que se adapte al uso pedagógico adecuado (Llobera, 1995: 24).

Libros de texto, deben intentar siempre contextualizar el trabajo de cualquier tipo de estructura o expresión, unas construcciones que, a su vez, deben presentarse como muestras reales, naturales y cotidianas de lengua, sin caer en el artificialismo derivado del hecho de forzar la aparición de determinados contenidos. Éste va a ser uno de los aspectos que se va a ver si se cumple en el libro *Aula Internacional 3* utilizado en la EOI de Vall d'Hebron.

Como dice Martín Peris (1996) que los textos presentes en un manual deben aparecer siempre asociados a un contexto de uso real y significativo, además de ser auténticos en el sentido de presentarse con los rasgos prototípicos inherentes a cada tipo de discurso:

...la didáctica -tanto de L1 como de L2, ha estado vinculada a las tipologías de textos [...] "escolares", que respondían a necesidades didácticas, [pero] que sólo lejanamente se correspondían con los textos de fuera del aula, ya que estaban sometidos a reducción, estilización o idealización, tal como sucedía, por ejemplo, con los diálogos presentes en los libros de texto, o con los "extractos" de relatos o descripciones. Coste [teórico de la Lingüística Textual] propugna que se ha de trabajar con textos auténticos en nombre de la diversidad funcional, situacional, enunciativa, de la explicitación y de las condiciones de producción. (Martín, 1996: 302-303)

Los textos deben ser importantes por sí mismos, tener entidad propia y autónoma, y servir como un potente estímulo de trabajo y de interacción entre el alumnado. Y para conseguirlo, provocando además el interés del aprendiz, lo ideal sería que esos textos fueran auténticos, extraídos de contextos de uso actuales fuera del entorno aula, contextualizados, y con un análisis previo de las preferencias del grupo-clase para adecuarse a sus necesidades e intereses.

Además, cabe añadir que a parte de introducir autenticidad y variabilidad de tipologías textuales (favoreciendo un aprendiz competente capaz de adaptarse y enfrentarse a una mayor variedad de situaciones comunicativas), es fundamental e igualmente importante la explotación didáctica que se lleve a cabo con ellos (el tipo de actividades que se proponen).

Descripción del manual *Aula Internacional 3*.

El libro de texto que se utiliza en EOI de Vall d'Hebron es el *Aula internacional 3* para tercer curso. Este manual está concebido precisamente para aprendices que estudian español como LE, como es el caso del grupo estudiado, es decir, fuera de un país en que se hable español (no en un contexto de inmersión). Este manual tiene seis niveles, aunque en el instituto se utilizan los tres primeros (A1-A2, B1, B2), cada uno de los cuales consta de Libro del Alumno, Guía del Profesor, Las evaluaciones de Aula Internacional 3.

Descripción externa

Título - Aula Internacional 3. Curso de español.

Autores - Neus Sans (coord.) Jaime Corpas, Agustín Garmendia, Carmen Soriano.

Datos editoriales - Difusión, Barcelona, 2006

Material:

- Impreso: libro del alumno, 192 páginas; Guía para el profesor, 118 páginas; Las Evaluaciones de Aula Internacional, 111 páginas.
- Sonoro: CD (incluido con el libro del alumno) 57 pistas. CD (incluido con el libro de evaluaciones).
- Multimedia: DVD Aula Internacional.

Los aspectos más relevantes que los propios autores señalan en el manual son los siguientes:

- Objetivos comunicativos: “repasar y aprender a hablar de hábitos en el presente y a relatar experiencias pasadas, hablar del inicio y duración de una acción, localizar una acción en el tiempo”; “transmitir mensajes de manera oral y escrita; “ser capaces de mantener una conversación”; “desarrollar estrategias de comunicación”.
- Aspectos socioculturales y pragmáticos. Se pretende romper estereotipos y situar a los alumnos en el contexto hispano para ayudarles a evitar malentendidos y situaciones que puedan dar lugar a conflictos en caso de contacto con nativos.
- Estrategias de comunicación (se presenta a los alumnos de forma explícita que es la comunicación y como hay que tener en cuenta para que nuestro mensaje tenga éxito y llega al receptor).
- Contenidos gramaticales y léxicos.
- Imagen que presenta las unidades ya remite a los alumnos a una de las formas de reivindicación que son manifestaciones y los alumnos pueden poner sus reclamaciones de una manera oral y por escrito.

La estructura general del Libro del Alumno Aula Internacional 3 es la siguiente:

- 12 unidades. Cada unidad comienza con una llamada de atención sobre la imagen que la presenta en el libro del alumno y una posible introducción al tema y cada una de ellas dividida en cuatro apartados:

Comprender (textos y documentos variados que contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos básicos).

Explorar y reflexionar (en el que los alumnos realizan un trabajo de observación de la lengua a partir de nuevas muestras).

Practicar y comunicar (“parte dedicada a la práctica lingüística comunicativa”) que incluye una tarea final que está marcada con el icono del “portfolio”; y un último apartado viajar que “incluye materiales con contenido cultural”.

Viajar (incluye materiales con contenido cultural: artículos periodísticos, textos divulgativos, canciones, fragmentos literarios, juegos que ayudan al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispana).

Apéndices:

- Más ejercicios: pp. 105-148 (incluye actividades diseñadas para fijar y entender mejor cuestiones gramaticales y léxicas).
- Más cultura: pp. 149-174. (antología de textos variados con la que se pretende al acercamiento del alumno a la cultura hispana para aprender español al mismo tiempo).
- Más gramática: pp. 175-192 (se plantea como respuesta a las dudas que se les pueden generar a los alumnos y donde insisten, “los contenidos no están ordenados por lecciones sino en torno a las categorías gramaticales).

- Descripción de cada actividad es en negrita y cursiva, y para cada actividad se proponen una serie de pasos:

Observaciones previas, donde se expone que es lo que se pretende con cada actividad y anticipa posibles dificultades o llamadas de atención para el profesor.

Antes de empezar. Es una propuesta de actividades de calentamiento para cada gran actividad.

Y después. Suelen ser actividades de práctica o consolidación de los contenidos trabajados en la actividad.

Test: hay dos tests –test 1, al final de la unidad 6, p. 56 y otro Test 2 al final de unidad 12, p. 100.

Transcripciones: de los audio entre las pp. 101-110.

Soluciones: son las soluciones de los ejercicios propuestos en las actividades de ejercicios.

Se trata de un manual que sigue las primeras etapas de desarrollo del método comunicativo, la materia se organiza en un programa funcional, la selección de los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, gramática, vocabulario) no se deriva directamente de la actividad social que va a realizarse, y en la resolución de las actividades no se hace imprescindible una atención simultánea tanto al contenido como a la forma. El análisis de todo material didáctico se puede abordar desde multitud de puntos de vista diferentes: función de los textos dentro de la unidad (papel principal y vertebrador, o secundario y descontextualizado), el enfoque que predomina (estructural, comunicativo, tareas), las destrezas comunicativas que se trabajan mayormente, la tarea que se pide al alumno que se haga a partir del texto, la dinámica de trabajo que plantean las actividades, si hay o no atención a los fenómenos sociolingüísticos... No obstante, a la hora de abordar el análisis de cualquier material didáctico se hace necesario delimitar unos determinados parámetros de observación:

disponer de criterios de análisis de tales materiales [...] y de ese modo poder llevar a cabo una valoración bien fundamentada, rigurosa y ajustada de la adecuación de tales materiales a las características y necesidades de un determinado grupo de aprendientes (Martín, 1997: 309).

El objetivo principal de este trabajo es centrarse principalmente en la presencia de los textos coloquiales y de rasgos coloquiales, por lo que se ha optado por ver si se tienen en cuenta y de qué manera las constantes coloquiales, estableciendo la representatividad del registro y el trabajo del español coloquial en las muestras de lenguaje escrito y, sobre todo, oral, que ofrece el manual *Aula Internacional 3*.

El método de trabajo que se va a seguir para realizar el análisis del manual se basa en establecer el trabajo del lenguaje coloquial en la globalidad de los manuales, realizando una descripción objetiva que identifique qué cantidad de rasgos coloquiales aparecen en los textos, hacer un análisis cualitativo que establezca el tipo de texto, su posición dentro del conjunto de la UD, el contexto en que se presenta, la explotación didáctica que se hace de ellos (qué tipo de actividad deben realizar los alumnos con los textos coloquiales, qué destrezas y/o aspectos formales trabaja, etc.). Este análisis cualitativo se hace de modo más minucioso en los casos en que el manual presente el trabajo del registro coloquial de manera específica; en caso contrario, simplemente se mencionarán aquellos rasgos y/o constantes típicas de la coloquialidad que puedan aparecer en los textos y explicaciones que tengan como objetivo principal mostrar otro tema o contenido.

Breve análisis del manual *Aula Internacional 3*.

En la UD 1 (*Volver a empezar*) ya podemos ver la presencia de algunas actividades dedicadas específicamente al trabajo de contenidos coloquiales:

- Ejercicio 1 (p.10): se trabaja el uso de una serie de preguntas y de expresiones que aparecen en los micro-diálogos (*¡Que envidia!, ¿Sabes?, ¿Otra vez?, ¿Ah, sí?, ¡Que suerte!, ¡Que va!*). (Anexo 1; doc. 1)
- Ejercicio 2 (p. 11): se trabaja con lecturas. Trabajan con predicción y anticipación de lo que se van a encontrar en el texto a partir de las fotografías y del título que precede a las biografías "El rey de la sartén" y "Entre armas y palabras"; lo más importante es aprender nuevo léxico.
- Ejercicio 5 (p. 14): se trabaja el uso de una serie de preguntas y de expresiones con "*hace/ desde hace/ desde/ desde que...*", tienen que ser frases reales.
- Ejercicio 5 (p. 14): comprensión auditiva de cuatro breves conversaciones en las que aparecen varias expresiones típicas de la coloquialidad: *trasladarse a otra ciudad, sacarse el carné de conducir, tener un hijo, hacer un viaje, casarse, enamorarse, acabar los estudios, cumplir 18 años*.

En la UD 2 (*Prohibido prohibir*) la aparición de muestras coloquiales se inmiscuye dentro de actividades que tienen como objetivo principal desarrollar aspectos socioculturales y pragmáticos:

- Ejercicio 1 (p. 18) aparece un test y un cuadro explicativo donde se explican estereotipos españoles, además alumno puede encontrar ejemplos del lenguaje y el "ritual" que se debe seguir para estos actos de habla.
- Ejercicio 2 (p. 19): se trabaja con carteles tratando de hacer hipótesis sobre el lugar donde se pueden encontrar (*prohibido fumar, no se admiten cheques, se ruega silencio se recomienda mantener el cinturón de seguridad abrochado, esta prohibida la entrada a todas las personas ajenas a esta obra, no se permite jugar a la pelota, etc.*).
- Ejercicio 4 (p. 20): escuchaban comprensión auditiva .Tenían que aprender nuevo léxico: *mascar chicle en el colegio, tener el móvil conectado en clase, tutear al profesor*.

La UD 3 (*Mensajes*) sigue la misma tónica de la UD anterior, introduce a los alumnos en la transmisión de mensajes y también propone a los alumnos una reflexión sobre diferentes estrategias de comunicación:

- Ejercicio 8 (p. 48): texto escrito en el que se hace uso de las expresiones: *¡Que sorpresa!, ¡Hombre!, ¡No me digas!*

En la UD 4 (*Va y le dice...*) volvemos a encontrar actividades dedicadas al trabajo de contenidos exclusivamente coloquiales, especialmente dedicadas al tema de los aspectos culturales y chistes:

- Ejercicio 3 (p. 36): se trabaja con una obra de teatro infantil basada en una antigua leyenda vasca con expresiones: *"cueva", "el trastero", "sus ancianos padres", "su amada puede ser una lamía"*.
- Ejercicio 6 (p. 38); 10 (p. 40): actividades de comprobación, si sabían lo que significaban chistes (Anexo 1; doc. 2), respondiendo a las preguntas *"¿Lo pillas?", "¿Lo entiendes?", "¿Lo coges?"*.

En la UD 5 (*¡Basta ya!*) también hay un conjunto de actividades específicas sobre el registro coloquial:

- Ejercicio 1 (p. 42): texto escrito en el que aparece cierto típico de léxico y algunas expresiones idiomáticas así como metáforas de la vida cotidiana típicas de la coloquialidad: los robos, los atracos, el coste de la vida, llegar a fin de mes, la contaminación y la conservación del medio ambiente.

- Ejercicio 4 (p. 44): texto escrito en el que aparece cierto típico de léxico y algunas expresiones: *nos parece vergonzoso que, es inconcebible que, es lentamente que, es verdad que, es lógico que.*
- Ejercicio 29 (p. 89): los alumnos deben revisar la redacción de un periódico local español que han recibido por correo usando léxico: tráfico, locales nocturnos, ruido, drogadictos.

En la UD 6 (*El turista accidental*), en la cual también hay actividades que trabajan especialmente lo coloquial, cabe destacar:

- Ejercicio 1 (p. 50): actividad en la que se pide al alumno que complete este cuestionario y explique los significados de las frases: *planificar con antelación, decidir sobre la marcha, perderse por las calles, acampar en plena naturaleza, hospedarse en una casa rural, comer de todo.*
- Ejercicio 3 (p. 52): actividad en la que se pide al alumno que escuche la grabación y relacione cada recurso con las explicaciones usando léxico: *¿Ah, sí?, ¡Que rabia!, ¿no?, bueno, bueno...pues..., de modo que, así que, al final, ¿sabes?*
- Ejercicio 7 (p. 55): actividad en la que el alumno debe relacionar algunas de las expresiones coloquiales que aparecen en el texto escrito introductorio de la UD con su significado. Las expresiones que aparecen son: *resulta que, porque, y entonces, total que..., así que, al final, como, de modo que.*

En la UD 7 (*Tenemos que hablar*) vemos la presencia de algunas actividades dedicadas específicamente al trabajo de contenidos coloquiales:

- Ejercicio 2 (p. 59): texto escrito, los alumnos deben utilizar unas determinadas expresiones, algunas de las cuales son típicas del registro coloquial: *las mates, el profe es un rollo, me aburro como una ostra, no está mal, yo, en realidad..., seguro que es superguay, por suerte, estoy harta, son unos pesados.*(Anexo1;doc.3).
- Ejercicio 3 (p. 60): actividad de interacción oral en pequeños grupos en la que se insta a los alumnos a utilizar expresiones: *me encanta, no me gusta nada, no me importa que no me interesa, me da pereza, me sienta mal, me horroriza, me fascina.*
- Ejercicio 5 (p. 62); 7 (p. 62): comprensión auditiva de cinco breves diálogos en los que se usa el conector discursivo *es que*, y ciertas expresiones idiomáticas típicas de la coloquialidad: *pero qué dices a que hora llegas, se lleve bien con....*

En la UD 8 (*De diseño*) hay mayor presencia de textos conversacionales y dialogales, aunque las muestras de español coloquial vuelven a aparecer de manera indirecta y sin hacer un trabajo específico al respecto; lo más significativo al respecto es la introducción de algunas expresiones típicas del registro coloquial:

- Ejercicio 3 (p. 136): actividad de comprensión auditiva de cuatro conversaciones en las que se pueden escuchar muchas características orales y coloquiales. Se citan las expresiones *la verdad, para mí son excesivamente modernos, me parecen alucinantes, no sé, no me acaban de convencer, hay algún diseño que no me desagrada.*
- Ejercicio 2 (p. 67): comprensión auditiva de tres breves diálogos en los que se usa el conector discursivo *es que*, y ciertas expresiones idiomáticas típicas de las expresiones coloquiales como *llevamos aquí no sé cuánto ya, y ¡estamos arreglados!, no me convence, es muy poco, pasa de moda.*

En la UD 9 (*Misterios y enigmas*) aparecen algunas actividades centradas en el registro coloquial:

- Ejercicio 2 (p. 75): conversación escrita y auditiva en la que aparecen las frases: *estoy convencido, lo más seguro que, es probable que, seguramente, puede que.*
- Ejercicio 7 (p. 78): cuento escrito en el que se utilizan recursos muy frecuentes del registro coloquial: los conectores *pues* y *bueno*, las frases infructuosas, *me enteré de que, garabateaba, ininteligibles, ataques de psicografía.*

En la UD 10 (*Buenas noticias*), aunque aparece una gran cantidad de ejercicios conversacionales, no se realiza una instrucción específica sobre el registro coloquial:

- Ejercicio 4 (p. 84): actividad de rellena-huecos de cuatro breves diálogos escritos en los que aparecen las frases hechas.

Finalmente, en las UDs 11 (*Yo nunca lo haría*) y 12 (*América*) hay una gran cantidad de ejercicios gramaticales, conversacionales, pero no trabajan específicamente con rasgos coloquiales.

En el apartado *más ejercicios* hay muchas actividades conversaciones escritas, auditivas en las que se utilizan recursos típicos de la oralidad coloquial; diálogos escritos en los que se explica al alumno los significados de las palabras, breves diálogos escritos en los que aparecen los conectores y las expresiones informales, actividad en la que se deben pasar al estilo indirecto diversas expresiones exclamativas, algunas de las cuales son típicas del registro coloquial, previamente a estas actividades se presenta un cuadro explicativo en el que aparecen sistematizadas una amplia serie de expresiones con preposición muy típicas del registro coloquial, Las actividades es un rellena-huecos de frases en las que el alumno debe escribir la expresión con preposición adecuada, a partir de una serie de oraciones en las que se utilizan algunas de estas expresiones con preposiciones, los alumnos deben reformularlas y escribirlas utilizando su significado.

En el apartado *más cultura* encontraremos una pequeña antología de textos muy variados: artículos, reportajes, anuncios, correos electrónicos, fragmentos literarios (poesía y novela), biografías (Anexo 1; doc. 4) etc. Con esto los alumnos podrán acercarse a la cultura hispana y, al mismo tiempo, aprender español. Estos textos abordan elementos culturales como los valores, las costumbres y las convenciones sociales de los hispanohablantes, sin olvidar manifestaciones culturales como la literatura, la música, el cine, etc., y sus protagonistas. Los temas son interesantes y textos auténticos.

7.4. Cuestionarios sobre creencias de los aprendices. Interpretación de datos.

Muy importante también es conocer las opiniones y actitudes de los aprendices hacia el aprendizaje del español coloquial (ideas, intereses, expectativas, motivaciones), y por eso se entregó una serie de cuestionarios al mismo grupo de alumnos de B1.

El alumnado suele ser muy diverso en muchos aspectos: nivel de competencia, procedencia cultural, edad, sexo, religión, motivación... Todo esto obliga al profesorado a realizar un importante esfuerzo para conocer las características del alumnado con el que trabaja, y, de esta manera, realizar una correcta docencia basada en la atención a la diversidad. Así pues, el objetivo de profesor debe ser intentar orientar su docencia hacia los intereses y necesidades de su alumnado, presentando temas, actividades y situaciones que posteriormente fuera del aula tengan pensado desarrollar o sea más probable que lleven a cabo:

Esto significa que el profesor debe conocer las características del alumnado con el que trabaja: sus necesidades de aprendizaje, sin dejar de lado las variables individuales, sus expectativas, sus creencias

respecto a cómo se aprende y se enseña una lengua, y el papel del alumno y del profesor en este proceso. Por otro lado, debe ser consciente de sus propias creencias, reflexionar sobre cómo éstas pueden afectar a su actuación en el aula y ser capaz de adaptarse a cada situación concreta. (García-Viñó y Massó Porcar, 2007: 1).

El objetivo de estos cuestionarios (Anexo 2) es sacar una serie de datos que permitan reflexionar sobre la conciencia del uso coloquial en el aula de español como lengua extranjera en un grupo de aprendices en Barcelona en la Escuela Oficial de Idiomas de Vall d'Hebron, y el papel que desempeñan los profesores y los alumnos. Los aprendices a los que van dirigidos estos cuestionarios, aprendices de español como LE, no tienen muchas oportunidades de desarrollar un aprendizaje "informal" de la lengua y la cultura meta. El profesor de ELE tampoco debe enseñar el registro coloquial español de manera pormenorizada si no es necesario, sino que debe reflexionar sobre los temas que presenta en clase en función de las necesidades del alumnado. Tenemos que tener en cuenta que los intereses pueden no ser los mismos para una persona que vive diariamente en contacto con la cultura meta que para una persona que puede que no se haya ni planteado la posibilidad de viajar a alguno de los países en los que se habla la lengua que aprende. Esto obliga a reflexionar sobre los temas que se llevan al aula o los que aparecen en los libros de texto y que no siempre se adaptan a las necesidades e intereses del alumnado. Por eso el cuestionario dirigido a los aprendices, en el que además de intentar observar la concepción e interés que tienen los alumnos con respecto al uso coloquial de la lengua también permite establecer las expectativas, intereses y motivaciones que mueven a los aprendices en su aprendizaje del español en general, puede ser una herramienta útil para ajustarse a sus necesidades. El cuestionario está dividido en cuatro apartados:

- "Datos personales";
- "Hábitos de la lectura y uso de los textos literarios";
- "El español y su uso coloquial";
- "Análisis del texto literario".

En total se repartieron 25 cuestionarios en un grupo de B1 (Anexo 3). El número de cuestionarios que se devolvieron respondidos fue de 10, de los cuales 5 son de chicas, y 5 son de chicos. Los principales aspectos generales a destacar y que sirven para contextualizar sus respuestas respecto a la enseñanza y aprendizaje del español coloquial que se sistematizan más abajo son los siguientes:

Primer apartado: Datos personales

La mayoría de alumnos han estudiado solamente español solos o en la EOI de Vall d'Hebron, por lo que el número de años que llevan aprendiendo E/LE es de 3 a 5.

- El número de profesores de español que han tenido es 5 en todos los casos, excepto dos alumnos que no han tenido ningún profesor, por que han aprendido solos y uno en 3 años de estudios ha tenido 9 profesores. La conclusión que podemos sacar es que todo este grupo ha tenido diferente experiencia.
- Estudian español para aprender a escribir, para hablar mejor, para facilitar sus estudios en Bachillerato y ESO, para conocer mas idiomas, culturas y para trabajar.
- Casi todos los alumnos manifiestan que cada profesor tiene un estilo diferente y personal, muy pocos razonan la respuesta.
- Respecto a la clase de español: la mayoría prefiere trabajar en clase a veces solos o a veces en pareja (5 opiniones); el resto manifiesta que prefieren trabajar en grupo (2 opiniones) o bien en parejas (2 opiniones).

- Las actividades que prefieren hacer en clase son las siguientes:

"Ejercicios gramaticales": 7 opiniones.
"Hablar con tu compañero": 5 opiniones.
"Ver películas": 3 opiniones.
"Hablar con toda la clase": 3 opiniones.
"Escuchar audiciones": 3 opiniones.
"Leer": 2 opiniones.
"Escribir": 1 opinión.

- Las actividades que no le gustan en clase son:

"Leer": 4 opiniones.
"Hablar con toda la clase": 4 opiniones.
"Escuchar audiciones": 4 opiniones.
"Escribir": 4 opiniones.
"Ver películas": 3 opiniones.
"Otros": trabajar sin diccionario, por que pierden mucho tiempo para explicar las palabras desconocidas (1 opinión).
"Ejercicios gramaticales": 1 opiniones.

Segundo apartado: Hábitos de lectura y uso de los textos literarios.

- Leer en su lengua materna:

"a veces": 2 opiniones
"frecuentemente" : 6 opiniones
"pocas veces": 2 opiniones.

- Leer en lengua extranjera:

"a veces": 3 opiniones
"pocas veces": 7 opiniones.

- Leen sus lecturas por:

"Por placer": 6 opiniones.
"Para ampliar conocimientos": 6 opiniones
"Para pasar el día ": 2 opiniones.

"Por obligación ": 1 opinión.

- Sus lecturas, la mayor parte son:

"Libros": 8 opiniones.

"Revistas": 2 opiniones.

"Periódicos": 2 opiniones.

"Páginas Webs ": 1 opinión.

- Que tipo de género suelen leer:

"Narrativa actual": 5 opiniones.

"Novela policíaca": 4 opiniones.

"Novela de terror": 2 opiniones.

"Infantil": 2 opiniones.

"Ensayo": 2 opiniones.

"Otros": relatos (1 opinión).

"Novela romántica": 1 opinión.

"Novela negra": 1 opinión.

"Clásicos": 1 opinión.

"Ciencia ficción": 1 opinión.

"Best Sellers": 1 opinión

- Los temas que ellos expresan que prefieren trabajar en clase son: noticias (1 opinión), las costumbres de los países diferentes (1 opinión), las costumbres, la cultura y forma de vida de españoles (5 opiniones), literatura y música española (1 opinión), gramática (1 opinión).

- Los temas que no les gusta tratar en clase son: economía (1 opinión), política (2 opiniones), religión y temas éticos como abortos (1 opinión), el tiempo (4 opiniones) y la ecología/naturaleza (2 opiniones), por considerarlos aburridos.

- Consideran el texto literario:

"Instrumento para adquirir nuevas palabras y expresiones": 6 opiniones.

"Reflexión de capacidades cognitivas superiores: reflexión, espíritu crítico...": 4 opiniones.

"Placer y diversión ": 4 opiniones.

"Destreza obligatoria para aprender a escribir": 4 opiniones.

"Instrumento para acceder a diferentes áreas concretas": 3 opiniones.

"Construcción de significados": 2 opiniones.

- Pensáis que los mismos conceptos que habéis señalado sirven para la lectura en lengua:

"Todos": 6 opiniones.

"Algunos": 4 opiniones.

- ¿Que opinión tenéis sobre los textos literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera? Le gustan textos literarios (3 opiniones), pero cuando dan la explicación en inglés, piensan que esto está muy mal. (1 opinión). Es bueno pero es más de forma literal (1 opinión). Es una posibilidad de entender la lengua y la cultura del país donde vivimos (1 opinión).

- Los textos literarios en la lengua española son:

"Puede introducirse desde el principio, graduando su nivel": 6 opiniones.

"Es para los niveles muy avanzados": 4 opiniones.

- El objetivo del texto literario:

"Ser fuente de adquisición de vocabulario": 6 opiniones.

"Mostrar estructuras lingüísticas": 6 opiniones.

"Construcción de un mundo en un juego preestablecido entre autor y lector": 2 opiniones.

- Encuentran los textos literarios interesantes cuando:

"Son adecuados a mi nivel": 4 opiniones.

"Aprendo aspectos de otras culturas": 4 opiniones.

"Desde el principio no lo entiendo bien, pero trabajo y lo consigo": 3 opiniones.

"Desde el principio entiendo en general lo que dice": 3 opiniones.

"Desde principio entiendo todo lo que dice": 2 opiniones.

"Ejemplifica las clases de lengua": 1 opinión.

- Piensan que el texto debería:

"Ser trabajado en casa y corregir las dudas en clase": 8 opiniones.

"Ser trabajado siempre en clase": 2 opiniones.

- Las actividades deberían ser:

"Hechas en casa y corregidas el día siguiente": 3 opiniones.

"Durante la lectura": 3 opiniones.

"Después de la lectura": 3 opiniones.

"Antes de la lectura": 1 opinión.

- Las cualidades que en conjunto destacan como fundamentales en un profesor de LE son las siguientes:

"Sabe enseñar": 12 opiniones.

"Crea un buen ambiente en clase": 10 opiniones.

"Conoce bien su materia": 5 opiniones.

"Ser más paciente": 5 opiniones.

Tercer apartado: El español coloquial y uso coloquial.

Las respuestas que ellos nos dieron en el tercer bloque de preguntas del cuestionario han dado unas ideas interesantes sobre su percepción con respecto a la introducción y al método de trabajo del registro coloquial en el aula de E/LE, que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- La motivación por la que estudian español que mayormente manifiestan es por un interés personal hacia la lengua y cultura española (6 opiniones); es decir, que se trata de una motivación intrínseca. Otras respuestas es por ser necesario y útil para estudiar y trabajar en España (5 opiniones); motivación extrínseca.

- Todos los alumnos creen que aprender español coloquial les ayudará hablar mas y entender mejor la s cosas (7 opiniones).

- De las definiciones de español coloquial destaca la que considera que es "un lenguaje que usan entre amigos" (1 opinión), "lengua que se usa en la calle"(2 opiniones), "lengua utilizada por los nativos en la vida normal" (2 opiniones), "es una lengua mas directa y a veces más vulgar" (1 opinión) y el resto no lo sabían definir que significa el uso coloquial dejan esta pregunta en blanco. Podemos apreciar como lo coloquial se identifica con lo natural, lo espontáneo y familiar; para contraponerlo con lo formal, con el lenguaje que se les enseña y que aparece en los libros de texto.

La mayoría contesta que se les ha enseñando poco registro coloquial ("no mucho", o "poco", "no me han enseñado"); sólo "oral" o "no escrito". En los pocos casos que contestan que sí se les ha enseñado, expresan que a partir de interacciones orales en clase.

Todos los alumnos responden que les interesa aprender el español coloquial y que lo ven útil, ya que significa "poder comunicarse en la calle" (2 opiniones), "estudiar palabras y frases hechas para entender mejor" (1 opiniones), "conocer la gente y no sentirse extranjero" (1 opiniones), o "para poder hablar más fácilmente y cada día " (2 opiniones), "para comprender mejor" (1 opinión), "es una lengua más directa" (1 opinión).Solo en dos casos contestan que "no se".

Prácticamente todos los alumnos creen que aprender el lenguaje coloquial les ayudará en su trabajo o estudios, así aprenderán más cosas de españoles y 3 alumnos han dicho que no, "por que en el trabajo usan lenguaje formal".

El 50 por ciento de los alumnos creen que el registro coloquial debería considerarse "mal uso", pero depende del vocabulario que van a usar, y el resto han dicho que no.

A la pregunta ¿Cuándo y cómo debe abordar el profesor la apasionante y a la vez difícil tarea de enseñar el español coloquial?, los alumnos han respondido “que deben abordarla según las necesidades de los alumnos” (1 opinión), “a un nivel bastante avanzado, porque es importante saber cuando y como se utiliza, por eso debemos conocer la cultura del país antes...” (1 opinión), “con expresiones”(1 opinión) y el resto “no lo saben” .

Todos los alumnos creen que es productivo trabajar con textos coloquiales en la enseñanza de lengua porque “se usa en la calle” (1 opinión), “para facilitar la comprensión” (1 opinión), “para entender más” (1 opinión), “por que se aprende lengua actual” (1 opinión), “por que es la más usada en la vida cotidiana pero también es más difícil a entender para los extranjeros” (1 opinión) y el resto ha dejado todo en el blanco.

Finalmente, en cuanto a el cuestionario sobre creencias de los aprendices, a parte de señalar que lo que más valoran los estudiantes de un profesor de E/LE es que sepa enseñar y que cree un buen ambiente en clase, y que las actividades que más les gustan son hablar con todo el grupo y ver películas, y que las que menos son escuchar audiciones y realizar ejercicios gramaticales, lo más importante es conocer sus manifestaciones con respecto al aprendizaje y enseñanza del español coloquial:

Cuarto apartado: El análisis de texto literario.

El análisis del texto en la cuarta parte de cuestionario de C. J. Cela de “Nuevas escenas matritenses (Segunda parte)” donde el vocabulario es familiar, adecuado, de palabras y frases breves, directo, fluido, alejado de extranjerismos y de palabras incomprensibles, apropiado al nivel del curso, a los conocimientos poseídos y a los hábitos de lectura del previsible destinatario, permite leer más rápido, comprender y recordar mayor información. El lenguaje es preciso y exacto. Se debe dar preferencia a: las palabras cortas, concretas, llenas de sentido, familiares, utilizadas en su acepción habitual, indicadoras de acción, con significado constante. Un concepto o término desconocido o mal interpretado puede hacer peligrar todos los subsiguientes aprendizajes. Pero para los alumnos quizás fue un poco difícil, estas conclusiones podemos sacar según sus respuestas. Por ejemplo, a la primera pregunta ¿Quiénes hablan?, ¿Que tipo de relación crees que hay entre las personas que hablan? solo han dado respuesta correcta 5 alumnos “la conversación era entre un policía y Optaciana” pero nadie respondió sobre las relaciones entre los personajes. Ningún alumno ha dado una respuesta concreta sobre el tema principal de la conversación. Casi todos los alumnos respondieron que los personajes tuvieron una actitud seria. Todos tenían dificultades a la hora de explicar el significado de las palabras en el contexto de uso. Las conclusiones de los alumnos sobre el presente texto literario y sus aspectos fueron: “vocabulario y expresiones muy diferentes y hacen más trabajo con un lenguaje formal”, “es muy diferente, interesante, te llama la atención; las mismas palabras pueden tener diferentes significados”, “es diferente, difícil de entender, hay un nuevo vocabulario, pero si hay profesor que explica, ningún problema”.

7.5. Discusión de los resultados.

En este apartado se van a discutir los resultados surgidos tras el proceso de investigación y análisis con lo que propone el marco teórico sobre el lenguaje coloquial y los textos literarios en general, pero sobre todo con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del registro coloquial en la clase de español como lengua extranjera en el aula de ELE. Es decir, que se van a poner en relación las preguntas y objetivos de investigación con los resultados, teniendo en cuenta el estado de la cuestión para justificarlo y fundamentarlo teóricamente. Todo con el objetivo de comprobar hasta qué punto los objetivos de investigación que han guiado la recogida y el estudio de los datos se han alcanzado observar y analizar la información que han proporcionado.

El trabajo del español coloquial en los materiales didácticos utilizados en el tercer grupo las clases

de ELE de la EOI de Vall d'Hebron de Barcelona. El contenido del manual *Aula Internacional 3* con respecto al español coloquial es muy rico, las estructuras gramaticales se presentan de la forma tradicional, mediante actividades repetitivas, memorísticas y con típicas prácticas de rellena-huecos.

Una de las características fundamentales del registro coloquial es la variedad de uso, la cual no puede ser estudiada ni tomada en cuenta suficientemente sin contar con el enfoque pragmático. El lenguaje coloquial es de uso diario, y provoca que a menudo no se sigan las "normas" que postulan las gramáticas tradicionales, por lo que sus estructuras y enunciados han de interpretarse desde una óptica más amplia que la de la oración, ya que

el sentido se configura discursiva y cooperativamente, como una constante negociación entre los participantes (Narbona, 1993: 231).

Los textos presentes en el manual son de tipo formal y informal. En cuanto a los tipos de discurso, abundan muchos textos dialógicos y conversacionales, aunque muchos de ellos aparecen desnaturalizados de su canal de emisión (oral), por otro lado, también hay mucha frecuencia de textos de naturaleza escrita, ya sean de tipo narrativo, expositivo, argumentativo, literario.... Ahora bien, al igual que muchos de los textos conversacionales son mayormente de carácter formal, también encontramos ejemplos (aunque escasos) de textos típicos del canal escrito con elementos típicos de la coloquialidad, lo cual es una prueba del error en el que caen algunos de los autores que se han acercado al estudio del español coloquial circunscribiéndolo únicamente al discurso conversacional o sea los propios textos escritos pueden tener rasgos más o menos coloquiales. Las conversaciones que aparecen en el manual *Aula Internacional 3* analizadas no son adaptadas; hay muestras de conversaciones originales transcritas y transliteradas, este hecho provoca que en estos textos creados especialmente para el manual y por lo tanto con escasa naturalidad se reflejen elementos importantes y muy característicos de este tipo de discurso conversacional coloquial, como pueden ser el habla simultánea (fenómeno que prácticamente se da en todas las conversaciones coloquiales y que ayuda a entender la transgresión de alguno de los principios conversacionales, como el de la cortesía, la entonación o los elementos de la comunicación no verbal:

El estudio de la lengua a partir de usos reales, que además se encuentran contextualizados, propician un análisis reflexivo de la lengua y, por tanto, un aprendizaje más personal y profundo, puesto que el alumno se implica más en la inducción de los principios que rigen nuestra lengua. (Albelda y Fernández, en línea: 28)

La lengua coloquial tiene su entidad propia y la razón de su enseñanza está en que se trata del registro más usado por los nativos; la propia definición que los alumnos realizan sobre el español coloquial apoya esta afirmación (registro que más se usa, útil y realista, común, normal...). Esta es la razón primordial que exigen los profesores al manifestar la utilidad de enseñar el español coloquial, sobre todo en el caso de que los alumnos tengan pensado trabajar y/o estudiar en España:

...en la lengua coloquial, de la que nos servimos todos, no son esenciales ni el descuido ni la pobreza ni tantos otros defectos con los que, de un plumazo, parecía justificarse su exclusión de los estudios lingüísticos. Conozcámosla mejor [...] teniendo en cuenta sus condicionamientos, a los que, como cualquier otra modalidad [...] difícilmente puede sustraerse. Pero no pretendamos que la lengua coloquial sea como la lengua escrita culta, que sus expresiones reflejen necesariamente la lógica preconcebida de la gramática y de la vida... (Vigara, 2005: 446).

El español coloquial debe tratarse sin compararlo ni devaluarlo por debajo de la lengua escrita y el registro formal. Solamente de esta manera se propiciará un usuario competente de la lengua meta que domine todos los registros y sea capaz de adaptarse y adecuarse correctamente a cada situación comunicativa.

En cuanto a las creencias de los aprendices con respecto al aprendizaje del registro coloquial expresadas en los cuestionarios, cabe señalar que los alumnos manifiestan una motivación intrínseca

(interés personal) tanto para el aprendizaje del español en general, como para el del español coloquial en particular: consideran que aprender el español, en general, les puede ayudar en sus trabajos y/o estudios, y que aprender español coloquial también ante un posible contacto con nativos si van a vivir alguna temporada en España. La percepción e idea que tienen los aprendices sobre lo que es el lenguaje coloquial, acaba de observarse en las definiciones que expresan sobre dicho registro en los cuestionarios, en las cuales utilizan una serie de adjetivos muy parecidos con los que utilizan los profesores en las entrevistas: común, normal, el que más se usa en la vida diaria y por nativos. Además, la opinión que tienen los aprendices con respecto al aprendizaje del español coloquial que reciben no es muy positiva, pues consideran que tanto en el curso académico en el que han contestado a los cuestionarios, como anteriormente, se les ha enseñando muy poco registro coloquial. El análisis del texto coloquial también demostró que la mayoría de los estudiantes no lo entienden el significado de nuevo léxico y el contexto del texto en general.

8. Conclusiones.

En la primera parte teórica de este trabajo, hemos presentando la evolución del español coloquial y la evolución que ha experimentado la literatura en la didáctica de lenguas extranjeras, y cómo se ha ido entendiendo el concepto de aprendizaje, adquisición, función de la lengua y de forma paralela a corrientes lingüísticas, artísticas, filosóficas y psicológicas.

Hemos intentado realizar un recorrido por las distintas teorías y enfoques sobre los textos literarios, español coloquial y su aplicación didáctica. De todo ello se desprende una serie de consideraciones sobre cómo entender el español coloquial, especialmente los textos literarios, y sobre cómo seleccionar material didáctico para clase de ELE, fundamentales para nuestro trabajo. Leyendo a los autores citados, no hemos podido dejar de pensar cómo estamos enseñando el español coloquial en nuestras clases de ELE y de un modo especialmente significativo y cómo estamos enseñando la literatura. Estábamos centrados en el método comunicativo como método clave en la enseñanza de LE y en el español coloquial permitiéndole al alumno abordar la literatura, no como un ente pasivo que recibe información y la transmite, sino que antes de transmitirla tiene que manipularla, seleccionando aquello que, en función de lo que se le pida, sea necesario para completar las actividades que se le requiere realizar y convertirse - guiado por el profesor - en agente de su crecimiento intelectual. Los aprendices tienen que llevar la idea "de que trabajar con el texto literario es una forma más de comunicarse, en la que hay unos aspectos con diferentes estilos lingüísticos que aparecen en cada interacción comunicativa, puesto que la lengua es flexible y adaptable a las necesidades de los hablantes". Como consecuencia,

la literatura es una manera más de comunicarse a través de un conjunto de textos escritos que siguen manteniendo parte de la intención que sus autores quisieron plasmar con un estilo peculiar. Este hecho permite al docente utilizar de la literatura aquellas partes que más interés piensa que pueden causar en el estudiante, pudiendo ser empleada como herramienta para hacerle consciente del valor de la cultura, para que acceda al aprendizaje de la LE a través de ella (Crespo, 2003:33).

La producción escrita, como resultado del proceso de manipulación del texto literario por el aprendiz, permite detectar errores que conciencian a los alumnos de la necesidad de volver sistemáticamente a ellos para poder superarlos - especialmente en los niveles avanzados donde inciden en la adecuación comunicativa de la producción oral y escrita del alumno. Nada mejor que la producción escrita del alumno para reflexionar sobre la lengua que posee, conocer sus errores personales y corregirlos pudiendo acceder a saberes del alumno ya interiorizados, y muchas veces inconscientes. De esta manera, el profesor es capaz de entender qué sabe el alumno (y, por tanto, qué necesita ampliar), atendiendo a por qué lo sabe, dónde lo adquirió, y, además, ayudar al alumno a hacerle ver que su mente no es una *tabula rasa* a la que se va añadiendo información nueva sin ningún tipo de relación, sino que es capaz de ir colocando en su esquema mental los conocimientos nuevos sobre los ya adquiridos, darles un sentido, y utilizar estos últimos para llegar a los ignorados hasta el momento.

Por lo que se refiere a la literatura, presupone contextualizar el texto de forma significativa para el alumno, es decir, que el texto literario tenga sentido dentro de sus necesidades o expectativas. Dicho de otro modo, leer tiene que aportarle algo, debe crearse la necesidad o el deseo de leer, debe haber algún eslabón que conecte el mundo interior y exterior del alumno, sus conocimientos del mundo, con el texto.

El presente trabajo tuvo diferentes objetivos. El primero fue comprobar si los estudiantes son capaces de entrever el significado del español coloquial. Se hizo un cuestionario sobre la lectura, textos literarios y uso de español coloquial y también se hizo un análisis de texto para poder observar como los estudiantes de ELE entendían el contexto del texto y el vocabulario. Se creía poder encontrar en el texto, registro coloquial que usan los nativos en las conversaciones cotidianas. El segundo objetivo que emergió como necesario de analizar durante la investigación, fue comprobar como se enseña el registro coloquial en los manuales de los niveles en los que ya deberían hablarse sobre este tema. Por eso

vamos a intentar reunir a modo de conclusión los principios y aspectos fundamentales que se desprenden de todas estas teorías, considerando también en qué medida han orientado nuestra investigación y subrayando aquellos que adquieren especial importancia a la hora de aplicar una determinada metodología de trabajo y una determinada programación a nuestros alumnos, con unas necesidades didácticas particulares, sólo comprensibles desde el conocimiento del contexto social y cultural en el que se inscriben:

- El manual de E/LE utilizado en la EOI de Vall d'Hebron en Barcelona para la enseñanza del registro coloquial es limitada, debido a que su trabajo es escaso, poco frecuente y superficial. El manual tiene un método de raíz conductista, ya que por un lado la pragmática no tiene mucha incidencia en el estudio de las estructuras lingüísticas, y por el otro para la resolución de las actividades no se tienen en cuenta los vacíos de información y la negociación del sentido, sino que abundan las prácticas mecánicas y repetitivas.
- La amplia mayoría de los textos presentes del manual *Aula Internacional 3* tienen un registro formal que avanza en los niveles del manual y se observan mayores muestras de aspectos y constantes típicas del registro coloquial, aunque generalmente sin hacerse un trabajo específico al respecto. La mayoría de estos elementos aislados pertenecen al nivel léxico-semántico (las frases hechas, expresiones idiomáticas y refranes) junto con los gestos (comunicación no verbal) y algunos marcadores discursivos (nivel morfosintáctico), que reciben un tratamiento independiente como entidad coloquial, las actividades y el trabajo es escaso y poco profundo. Aunque los tipos de diálogos y conversaciones son muy abundantes, se trata de muestras adaptadas con muy pocos elementos y características del español coloquial que además no suelen acompañarse de una audición y que cuando lo hacen a ésta le falta naturalidad y espontaneidad.
- El tratamiento del español coloquial en las clases de E/LE de la EOI de Vall d'Hebron en no es muy desarrollado. No existe un programa de centro sobre la enseñanza de registro coloquial, no hay un método para la enseñanza del español coloquial, y los contenidos, que están relacionados casi en su totalidad con el léxico y la fraseología, se introducen de manera muy puntual.
- El profesorado no evalúa los intereses y motivaciones de los alumnos que potencie la autonomía del aprendiz, impidiéndoles tomar decisiones no sólo con respecto al español coloquial, sino sobre su aprendizaje de la lengua meta en general.
- El grupo de aprendices de tercer curso de la EOI de Vall d'Hebron tienen un interés y una motivación personal tanto hacia el aprendizaje del español en general como hacia el del español coloquial; además de considerar útil el aprendizaje del registro coloquial de cara a su futuro académico y laboral (sobre todo si éste se va a desarrollar en un país de habla hispana).
- El grupo de aprendices de tercero perciben negativamente la enseñanza que reciben y/o han recibido sobre el español coloquial por considerarla escasa y poco diversa en cuanto a los aspectos y constantes de los diferentes niveles lingüísticos.

Son muchos los puntos que quedan abiertos y que sería interesante continuar estudiando. En este estudio se ha estudiado la representación de los textos literarios y de español coloquial solamente en un nivel del manual *Aula Internacional 3* pero a partir de aquí son muchos otros manuales de E/LE que en la actualidad se usan frecuentemente es que se podrían estudiar y poder realizar comparaciones y estudios contrastados, estableciendo la representatividad de los distintos niveles lingüísticos, así como los ámbitos de la coloquialidad a los que se le dedica una atención y trabajo específico.

En el futuro también se podría realizar una comparación entre la enseñanza del registro coloquial en este contexto de aprendizaje del español entre diferentes escuelas. El enfoque que se podría adoptar

para realizar el análisis podría ser de los diversos tipos de corpus tratados en este trabajo, o de alguno o algunos de ellos, ya sea sobre los libros de texto y materiales complementarios utilizados, se podría usar más las creencias que los docentes manifiestan en entrevistas, método de tratamiento del español coloquial observado, creencias de los aprendices a través de cuestionarios y/o entrevistas, funcionamiento y grado de comprensión de intervenciones didácticas sobre el registro coloquial entre los aprendices, etc.

Otro tema de este trabajo estaría relacionado con la confección de algún tipo de propuesta didáctica del español coloquial en la clase de E/LE. Este tipo de propuestas didácticas podrían ser creadas tanto a nivel particular para los aprendices conociendo las características, motivaciones e intereses fundamentales de éstos; como a nivel general para ser desarrolladas en cualquier clase de cualquier contexto de aprendizaje del E/LE.

Finalmente, y relacionado también con el tema de la complejidad del registro coloquial, durante la intervención didáctica sobre español coloquial llevada a la práctica en tercero, no se propiciaron interacciones orales coloquiales entre los aprendices, aun siendo uno de los objetivos de esta actividad; ninguno de los alumnos utilizó ninguna expresión coloquial, ya fuera de las tratadas en la actividad, ya fuera de otras que ellos conocieran. Quizás ello se debió al hecho de estar poco acostumbrados a trabajar estos temas y a su falta de dominio, aunque lo más seguro fuera que este objetivo se presentara como muy forzado e incluso antinatural. Como el marco teórico consultado en este estudio se encarga de demostrar y defender, no hay nada más genuino y personal que la propia manera de hablar de cada persona, que cuando es espontánea y cotidiana suele ser coloquial; por lo que intentar controlar esta originalidad e individualidad sólo puede llevar a manifestaciones totalmente artificiales, o, en su caso, al fracaso absoluto.

9. Bibliografía.

Abril, Manuel (2004). *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*, Málaga: Aljibe.

Aguirre, S. (1995). "Entrevistas y cuestionarios", en Aguirre, A. (ed.) (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo, pp. 171-180.

Albert, M.J. (1996): "La bibliografía y autobiografía como modalidades metodológicas de investigación cualitativa", López-Barajas, E. (Coord.) (1996): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, UNED, pp.187-197.

Alderson, J.; Short, M. (1984) "Reading literature", en Short, M. (ed.), *Reading, analysing and teaching literature*. Londres: Longman.

Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994), *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labour.

Bachmam, L. y J.L.Clark (1987). "The measurement of foreign / second language proficiency".

Beinhauer, W. (1930 [1963]). *El español coloquial*, Madrid: Gredos.

Beinhauer, W. (1991), (1929). *El español coloquial*. Trad. F. Huarte Mortón. Madrid: Gredos

Besses, L. (1985), (1905). *Diccionario de argot español*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (1993). "Notas de español coloquial para extranjeros", *Actas del Simposio sobre "El español de España y el español de América"* (Virginia, 1991). Valencia-Virginia UP.

— (1995). "La conversación coloquial (Materiales para su estudio)", Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universidad de Valencia.

— (1996). *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.

— (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.

— (2000a). "El análisis de un texto oral coloquial", en A. Briz y Grupo Val.Es.Co.(2000), pp. 29-48.

— (2001), (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.

— (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de textos*, Madrid: SGEL.

— (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.

Briz, A. y grupo Val.Es.Co. (2004), (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

Briz, A.; Gómez Molina, J. R.; Martínez Alcalde, M. J. y grupo Val.Es.Co. (eds.) (1997). *Pragmática y Gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre el español coloquial*. (Valencia, 1995).

Zaragoza: Pórtico.

Brown, Robert y Albert (1960). "The pronouns of power and solidarity", en T. A. Sebeok: *Style in language*, Cambridge: Mass, pp. 253- 276.

Brumfit, C.J. y Carter, R.A. (eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press.

Calsamiglia, H. (1991). "El estudio del discurso oral". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n°- 2. Gijón.

Calsamiglia, H y A. Tuson (1991). "Sociolingüística i Pragmática". En *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 9, pp.: 21-30.

— (2004), (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cambra, M. (2000). "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", en Camps, A., Ríos, I. y Cambra M. (coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

— (2000). "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", en *Cultura y educación*, 17/18, pp. 25-40.

Canale, M.(1983). "From communicative competente to communicative language pedagogy" ,en R.Schmidt and J.Richards.

Cela C.J. (1988). "Nuevas escenas matritenses". (Segunda parte). Barcelona:Plaza and Janés.

Cohen, A.D. (1990). "Reading for comprehension»" *Language learning Insights forlearners, teachers, researchers*. Nueva York: Newbury House.

Collie, J. y Slater, S. (1988): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge U.P.

Coseriu, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura", en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, MEC, 1987, p. 25.

— (1992). *Competencia lingüística Elementos de la teoría de! ; Tablar*, Madrid: Gredos.

Corpas J., Garmendia A., Soriano C. Aula Internacional 3. Difusión.

Cortés Rodríguez, L. (1986). *Sintaxis del coloquio. Aproximación sociolingüística*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

— (1991). *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Málaga: Ágora.

— (1994). *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*. Almería: Universidad de Almería.

— (1996). *Español hablado: bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Anejos del Anuario de Estudios Filológicos, 20, pp. 15-34.

— (1996). "Panorama de la investigación sobre lengua oral", *Pragmática y Gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia: Libros Pórtico, pp. 51-65.

— (1999). "Bibliografía sobre el español hablado. Año 1997", *Oralia*, 2, pp. 354-367.

— (2000). *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999. Períodos, disciplinas y corriente*,

Arco/Libros, Madrid: Universidad de Almería.

— (2002a). "Español coloquial: concepto y *status quaestionis*", *Español Actual*, 77-78, pp. 30-31.

— y M^a M. Camacho Adrave (2003): *¿Qué es análisis del discurso?*, Barcelona: Octaedro.

Criado de Val, M. (1980). *Estructura general del coloquio*. Madrid: SGEL.

Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fabb, N. (1997). *Linguistics and literature*. Oxford: Blackwell.

Fabb, N.; Attridge, D.; Durant, A.; McCabe, C. (eds.) (1989). *La lingüística de la escritura*. Madrid: Visor.

Gallardo, B. (1998a). *Comentario de textos conversacionales. I: De la teoría al comentario*. Madrid: Arco/Libros.

— (1998b). *Comentario de textos conversacionales. II: Los textos*. Madrid: Arco/Libros.

García Naranjo, Fina y Moreno, Concha (2001). "Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario", en M^a Antonia Martín.

Garrido Rodríguez, M. C. (2001). "¿Qué español coloquial enseñar en las clases de E/LE?", en Martín Zorraquino, M^a A. y Díez Pelegrín, C. (eds.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros (Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000)*, Universidad de Zaragoza, pp. 365-373.

— (2001). "Análisis de conversaciones en las clases de E/LE", en *Forma. Formación de Formadores, 1 (Gramática y comunicación)*, Madrid: SGEL, pp.125- 142.

Gilroy, M. y Parkinson, B. (1996). *Teaching literature in a foreign language. Language Teaching*, vol. 29, núm. 4, pp. 213-225, oct-96.

Giovanni *et al.*, 1996. *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid: Edelsa.

— (2000). *La enseñanza comunicativa mediante tareas*, en: Giovannini, Arno *et. al.* 2000. *Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988), (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Trad. Antonio Ballesteros. Madrid: Morata.

Goffman, E. (1959). "The neglected situation", en J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication. American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, parte 2 (trad. cast., "El olvido de la situación", en *Erving Goffman. Los momentos y sus hombres*. Textos seleccionados y presentados por Yves Winkin. Barcelona: Paidós, 1991.

Gumperz, Ji J. (1982). *Discourse strategies*, London, ClIP. y D. H. Hymes (eds): (1972): *Directions in Sociolinguistics*, New York: Holt Rinehart & Wiston.

Halliday, M.A.K. (1982), (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Trad. Jorge Ferreiro Santana. México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, M. Rosario (1998). "Autonomía: el texto como instrumento para enseñar a aprender", en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE,

Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 437-443.

Herrero, G. (1990). "La lengua coloquial: concepto y factores que la caracterizan", *Anuario de Lingüística Hispánica*, VI, 255-278.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona.

Kramsch, C. J. (1986). "From language proficiency to interactional competente", *The Modern Language Journal*, 70, pp. 366-372.

— (2004): *Language acquisition Ecological perspectives*. Londres: Continuum.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994), (1991). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Versión española de Isabel Molina Martos y Pedro Benítez Pérez. Madrid: Gredos.

Lasalleta, M. C. (1974). *Aportaciones al estudio del lenguaje coloquial galdosiano*. Madrid: Insula.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.

Llobera, M. (1995). "Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras", en Siguán, A.M. (ed.) (1995). *Trabajo por tareas*. Barcelona: ICE.

Lorenzo, E. (1977). "Consideraciones sobre la lengua coloquial (constantes y variables)", en R.Lapesa (1977). x Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Martín Peris, E. (1997). "Interacción en el aula y aprendizaje de lenguas extranjeras: criterios para el análisis de los materiales didácticos", en Cantero, F. J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 309-318.

— (2000). "Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera", en *Lenguaje y Textos*, núm. 16, pp. 101-131.

Mendoza, A. (1989). "La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar", *Tavira: Universidad de Cádiz*, pp. 25-55.

— (1991). "Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de lengua extranjera", *Lenguaje y textos*, 3, pp. 19-42.

— (1994). "La selección de textos literarios en la enseñanza de LE", *Las lenguas extranjeras en la Europa del acta única*. ICE-UAB, pp. 126-133.

— (1994a). "Las estrategias de lectura: su función autoevaluadota en el aprendizaje de lengua extranjera", *Problemas y métodos en la enseñanza de E/LE*. Madrid: Universidad Complutense/SGEL, pp. 313-324.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

- Narbona, A. (1989). *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- (1995). "Español coloquial y variación lingüística", en L. Cortés (ed.) (1995), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, pp. 31-42.
- (1996). "Sintaxis del español coloquial: algunas cuestiones previas", *Pragmática y gramática del español hablado*. Valencia: Libros Pórtico, pp. 157- 175.
- Palou, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Payrató, Lluís (1990 [1988]). *Català col.loquial. Aspectes de l'us corrent de la llengua catalana*, Valencia, Universitat de València.
- (1992). "Pragmática y lenguaje cotidiano. Apuntes sobre el catalán coloquial", *Revista de Filología Románica*, 9, pp.143-153.
- (1995). "Transcripción del discurso coloquial". En Cortés Rodríguez, L., *El español coloquial, Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad, pp. 45-70.
- Porroche, Margarita (1998). "Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera", en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20/09/1997, pp. 651-660.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Istmo.
- Prado, Josefina (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid: La Muralla.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- Richards, J.C. (1996). "Teachers' maxims in language teaching", en *TESOL Quaterly*. Vol. 30, nº 2: pp.281-296.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1999), (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*. Edición española a cargo de Álvaro García y Joseph M. Mas. Trad. José M. Castrillo. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, F. (coord.) (1989). *Comunicación y lenguaje juvenil*. Madrid: Fundamentos.
- Santamaría, Laura (2000). "Acercamiento del español Americano a alumnos de ELE a través de algunos textos literarios", Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Cádiz, 22-25 septiembre 1999, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, 2000, pp. 647-654.
- Smith, N.V. (1983). "Speculative linguistics: An inaugural lecture". Londres: University College.
- Stembert, Rudolf (1999). "Propuestas para una didáctica de los textos literarios en la clase de E/LE" en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, pp.247-266.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación y el desarrollo del currículum* (4ª. Ed.).Madrid: Morata.
- Tur Bonet, J. A. (2004). *El pensamiento del profesor de lengua de enseñanza secundaria ante una situación plurilingüe*. Memoria de máster no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Van Dijk, T.A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Ek, J.A., (1977). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Londres: Longman.
- (1984). *Objectives for foreign language learning: Vol. I: Scope*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Van Lier, L. (1988), *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- (2005). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Propuestas para la enseñanza de ELE (I)*, Madrid: Carabela, SGEL.
- Vigara Tauste, A. M^a (1980). *Aspectos del español hablado (Aportaciones al estudio del español coloquial)*, Madrid: SGEL, pp. 9-26.
- (1984). "Gramática de la lengua coloquial (Algunas observaciones)", *Español Actual*, 41, pp. 29-38.
- (1988-1989). "El nuevo sistema educativo. Impresiones de urgencia sobre una polémica en marcha", *Tiracantos*, pp. 34-35.
- (1989). "Estudio del español coloquial: metodología y gramática", en *Imago Hispaniae. Homenaje a Manuel Criado de Val*, Reichemberger, Kassel (Alemania), pp. 95-122.
- (1992a). "Función metalingüística y uso del lenguaje", *Epos*, VIII, pp. 123- 143. (Recogido también en *Espéculo*, 9, 1998).
- (1992b). *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid: Gredos, pp. 9-47, 51-60, 187-212.
- (1993). "Pre-texto y realización del sentido en el español coloquial", *Paremia*, 2, pp. 267-275, (Recogido también en *Espéculo*, 12, 1999).
- (1994a). "Economía y elipsis en el registro coloquial español", *Tabanque*, 9, pp. 9- 20, (Recogido también en *Espéculo*, 1, 1995).
- (1994b). "Fosilización y expresividad coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera", en T. G. Sibón y M. Padilla (eds), *AULE. Actas del Primer Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (Sevilla, noviembre 1994), Impr. Alfonso Vega: Sevilla, 1996, pp. 67-96.
- (1994c). "Las expresiones con función fática en la enseñanza de español a extranjeros", en *Actas II Congreso Nacional de ASELE* (Madrid, 1990), Málaga, 1994, pp. 299-312.
- (1995). "Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial", en L. Cortés Rodríguez (ed.), *Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad de Almería, pp. 173-208. (Recogido también en *Espéculo*, 7, 1998 y en *El hilo del discurso*, Abya Yala, Quito, 1999).
- (1996a). "Sobre deixis coloquial", en *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Universidad de Valencia, Libros Pórtico, pp. 257-280 (Recogido también en la revista electrónica *Círculo*, 1, 2000).

- (1996b). "Español coloquial: expresión del sentido por aproximación", en Th. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt-Madrid Vervuert-Iberoamericana, pp. 15-44.
- (1998a). "Lengua oral y comentario de textos coloquiales", en I. Carrasco, Y. G. Fernández Ariza (eds.), *El comentario de textos. Analecta Malacitana (Anejo XVII)*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 117-158.
- (1998b). "Aspectos pragmático-discursivos del uso de expresiones fosilizadas en el español hablado", en G. Wotjak (ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía del español*, Vervuert-Iberoamericana, Frankfurt-Madrid, pp. 97-127.
- (2000). "Las relaciones de poder en la conversación", *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 175-211, www3.cricyt.edu.ar/ral/ral.htm, *Oralia*, 6, 2003, pp. 309-339.
- (2002a). "Cultura y estilo de los "niños bien": radiografía del lenguaje pijo", en F. RODRÍGUEZ (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona, Ariel, pp. 195-242.
- (2002b). "Del texto al discurso: sexo y "género" en los anuncios de relax", en A. M^a Vigara Tauste y R. M.^a Jiménez Catalán (eds.), *Género, sexo, discurso*, Madrid, Ediciones del Laberinto, 2002, pp. 377-411.
- (2002c). "Estudio del español coloquial: razones para el optimismo", *Español Actual*, 77-78, 2002 [2005].

VV.AA., (1996). *Profesor en acción I, II, III*, Madrid: Edelsa.

Widdowson, H. (1972). *Teaching of English as Communication*. ELT. Vol.27

— (1975). *Stylistics in the Teaching of Literature*, Oxford: Oxford University Press.

— (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press

Williams, M. y Burden, R.L. (1999), (1997). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Trad. Alejandro Valero. Cambridge: Cambridge University Press.

Zarraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, pp. 819-829.

Artículos electrónicos.

Albelda, M. y Fernández, M^a J. *La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial*.

<http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf> (Consulta: 25 abril 2008).

García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. (2007). "Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera", en *RedELE*, 7. Documento disponible en

<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/html>. (Consulta: 21 marzo 2007).

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial/Anaya, 2002,

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (Consulta: 21 marzo 2007).

Córdoba Abundis, P. "¿El habla coloquial femenina?", *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6, diciembre,

<http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Cordova.htm>, (Consulta: 9 mayo 2008).

Cortés Rodríguez, L. (2002b). "La incorporación de los estudios pragmáticos al análisis del discurso oral en español", *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 3, Marzo,

www.um.es/tonosdigital, (Consulta: 12 mayo 2008).

Hériz, A. L. *El español coloquial en el aula de E/LE*.

http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/08/08_089.pdf (Consulta: 25 abril 2008).

Lozano, Jesús Gustavo (2005, núm. 3). "Cuestionarios para la programación de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno", en

www.sqci.mec.es/redele/revista.shtml

Martín Peris, E., 1996. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Disponible en

www.educacion.es/redele/biblioteca/martin/capitulo01.pdf. (Consulta 30 noviembre 2008).

Martín Peris, E. (coord.) (2003-2006). *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea] Madrid: Instituto Cervantes. Documento disponible en

http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ (Consulta: 19 marzo 2007).

Sanz Nieto, M. *El lenguaje coloquial en la clase de E/LE*.

<http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/sanz.pdf> (Consulta: 25 abril 2008)

Wikipedia. Kurt Lewin. (Consultado 10/6/07). Disponible en URL:

http://es.wikipedia.org/wiki/Kurt_Lewin

Wikipedia. Investigación-acción. Disponible en URL:

<http://es.wikipedia.org/wiki/Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n> (Consulta: 16 marzo 2007).

Wikipedia. Currículo según Stenhouse. Disponible en URL:

http://es.wikipedia.org/wiki/Curr%C3%ADculo_seg%C3%BAn_Stenhouse (Consulta: 8 junio 2007).

10. Anexo.

Cuestionario de uso de lectura y textos literarios y uso de español coloquial en LE/ELE.

1. Datos personales:

• Nombre.....

• Sexo:

Masculino

Femenino

• Estado civil:

Soltero/a

Separado/a ; divorciado/a

Casado/a ; en pareja

Viudo/a

• Edad.....

• Estudios cursados o en curso:

.....

• Profesión:

.....

• ¿Cuántos años lleva Ud. aprendiendo español?

.....

• ¿Por qué estudia español?

.....

• ¿Cuántos profesores de español ha tenido?

.....

• ¿Le parece que todos los profesores tienen un estilo común? (dirige la clase, sigue siempre el libro de clase, deja participar a los alumnos...)

.....

• Numere 3 cualidades que le parecen importantes en un buen profesor de lengua extranjera:

Sabe enseñar

Es paciente

Crea buena ambiente en clase

Conoce bien su materia

Es comprensivo

• Añada otras cualidades que le parecen importantes:

.....

• En la clase de español en general prefiere:

Trabajar solo

Trabajar en grupo

Trabajar en pareja

Trabajar a veces solo, a veces en pareja

- Las actividades que prefiere en clase son las de (escoja tres):

Leer

Escribir

Escuchar audiciones

Ver películas

Ejercicios gramaticales

Hablar con toda clase

Hablar con un compañero

Otras.....

- Las actividades que no le gustan en clase son las de (escoja tres):

Leer

Escribir

Escuchar audiciones

Ver películas

Ejercicios gramaticales

Hablar con toda clase

Hablar con tu compañero

Otras.....

2. Hábitos de lectura y uso de los textos literarios

Frecuentemente A veces Pocas veces Nunca

- Lee en tu lengua materna

- Lee en lengua extranjera

- Sus lecturas, la mayor parte son:

Por obligación Para ampliar conocimientos Otros.....

Por placer Para pasar el día

- Sus lecturas, la mayor parte son:

Periódicos Libros Revistas

Páginas Webs Otros.....

- Que tipo de género suele leer:

Infantil Ciencia ficción Novela de humor

Narrativa actual	Novela romántica	Novela histórica
Novela negra	Novela policíaca	Ensayo
Best Sellers	Novela de terror	Poesía
Clásicos	Novela erótica	Otros.....

- ¿Qué tema le gusta tratar en clase? ¿Por qué

.....

- ¿Qué tema no le gusta tratar en clase? ¿Por qué?

.....

- Considera el texto literario (o lectura):

Instrumento para acceder a diferentes áreas concretas

Placer y diversión

Destreza obligatoria para aprender a escribir

Construcción de significados

Reflexión de capacidades cognitivas superiores: reflexión, espíritu crítico...

Instrumento para adquirir nuevas palabras y expresiones

Otros.....

- Piensa que los mismos conceptos que ha señalado sirven para la lectura en lengua extranjera

Todos Ninguno Algunos.....

- ¿Que opinión tiene sobre los textos literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera?

.....

- Los textos literarios en lengua extranjera:

Son para los niveles principiantes

Son para los niveles muy avanzados

Pueden introducirse desde el principio, graduando su nivel

Otros.....

- El objetivo del texto literario:

Obtener una información concreta

Tiene un significado concreto y una función específica

Mostrar estructuras lingüísticas

Ser fuente de adquisición de vocabulario

Construcción de un mundo en un juego preestablecido entre autor y lector

Otros.....

- Señale el orden de importancia (del 1 al 4) que tienen para Ud. estas destrezas:

Expresión oral

Comprensión escrita

Expresión escrita

Comprensión oral

- Señale el orden de la importancia (del 1 al ...) de las competencias que debe tener un buen lector de lengua extranjera:
competencia discursiva (capacidad de extraer ideas principales, la estructura del texto...)
competencia lingüística (conocimientos gramaticales, léxico...)
competencia sociocultural (conocimiento sobre la cultura a la que pertenece la LE/ELE)
Otras.....
- Generalmente leo en L1:
Con rapidez, bastante rápido Normal
Lentamente Otros.....
- En lengua extranjera leo:
A misma velocidad que en L1 Un poco despacio
Mucho más despacio Otros.....
- En lengua extranjera entiendo:
Muy bien Bien
Mal Muy mal
- Encuentro los textos literarios interesantes cuando:
Son adecuados a mi nivel
Aprendo aspectos de otras culturas
Ejemplifica las clases de lengua
Desde principio entiendo todo lo que dice
Desde el principio entiendo en general lo que dice
Desde el principio no lo entiendo bien, pero trabajo y lo consigo
Otros.....
- Pienso que el texto debería:
Ser trabajado siempre en clase
Ser trabajado en casa y corregir las dudas en clase
Sólo ser trabajado en casa
Otros.....
- Las actividades deberían ser:
Antes de la lectura
Durante la lectura
Después de la lectura
Hechas en casa y corregidas el día siguiente
Otros.....

3. El español coloquial y uso coloquial

- ¿Cuál es su definición del uso coloquial de una lengua?

.....

- ¿Recuerda de qué manera los profesores le han enseñado el uso coloquial? (tipos de actividades, mucho o poco, escrito u oral...)

.....

- ¿Cree que es útil aprender el lenguaje coloquial? ¿Por qué?

.....

- ¿Cree que aprender el lenguaje coloquial español le ayudará en su trabajo o en sus estudios?

.....

- ¿Acaso el registro coloquial debería considerarse "mal uso" de la lengua?

.....

- ¿Cuándo y cómo debe abordar el profesor la apasionante y a la vez difícil tarea de enseñar el español coloquial?

.....

- ¿Por qué es productivo trabajar con textos coloquiales en la enseñanza de lenguas?

.....

- Numere 3 cualidades que le parecen importantes en un buen profesor de lengua extranjera:

Sabe enseñar

Es más paciente

Crea buena ambiente en clase

Conoce bien su materia

Es comprensivo

- Añada otras cualidades que le parecen importantes:

.....

4. Análisis del texto

"Optaciana Magón Hernández o la fuerza del sino"

- ¿Nombre?
- Optaciana, pero me dicen Marujita
- ¿Apellidos?
- Magón Hernández
- ¿Magón?
- Sí, señor: Magón, por mi padre, y Hernández, por mi madre.
- ¿Naturaleza?
- Saludable, gracias a Dios.
- No; quiero decir que de dónde es.
- ¡Ah, ya! De Burujón.
- ¿Burujón?
- Sí, señor, en la provincia de Toledo, cerca de Torrijos, a dos horas largas a buen paso.
- ¿Nacida?
- ¡Claro que nacida!

- Digo que cuándo.
- ¡Ah! ¿Que cuándo? Hace ya una pila de años! ¡Uf!
- ¿No lo sabe con exactitud?
- No, señor.
- ¿Hija de? Nombre de los padres.
- Mi padre se llamaba Rodrigo, era pastor. Mi madre, Encarna.
- Bien, Encarnación.
- Eso, Encarnación.
- ¿Estado?
- No entiendo.
- Si es usted casada o soltera, etc.
- No, señor, ni soltera ni casada, yo debo ser etc., vamos, viuda; a mi marido lo mataron en la guerra, vamos, digo yo, porque no se le ha vuelto a ver el pelo.
- ¿Tiene hijos?
- Sí, señor: el Paquito, el Manolín y la Marujita, están los tres en Alemania.
- ¿Dónde reside?
- Pues mire usted, como residir, residir, en ningún lado; duermo en casa de la señora Luisa, la pipera que tiene el puesto junto a la báscula municipal, según se sube para el cementerio, a mano derecha.
- Bien. ¿Puede darme unas señas precisas, nombre de la calle, número del inmueble, etc.?
- No, señor, calle no hay calle. Y número tampoco, vamos, que yo sepa.
- ¿A qué se dedica?
- A vender pitillos.
- ¿Usted no sabe que eso está prohibido?
- No, señor, eso no puede estar prohibido; yo cobro lo mismo que en el estanco y la voluntad, yo no robo a nadie.
- Bien, firme usted aquí.
- No sé firmar.
- Bueno, pues ponga usted el dedo.
- Sí, señor. ¿Me puedo ir ya?
- Sí, váyase. Y procure que no vuelvan a detenerla los guardias.
- Sí, señor, descuide.

C. J. Cela, Nuevas escenas matritenses. Segunda serie.

Conteste a las siguientes preguntas para comprobar si ha entendido el contexto general:

1. ¿Quiénes hablan? ¿Que tipo de relación cree que hay entre las personas que hablan?

.....

2. ¿Cuál es el tema de la conversación?

.....

3. ¿Qué actitud tienen los personajes? (están serios, enfadados, contentos...)

.....

4. Puede explicar qué significan las siguientes palabras en este contexto de uso?

naturaleza; a buen paso; una pila de años; estado; no se le ha vuelto a ver el pelo; la pipera; pitillos

.....

5. ¿Hay alguna palabra o expresión más que usted no conocía o que ya había visto antes pero con otro significado?
¿Cuál es su significado literal?

.....

6. Del texto literario, le ha llamado la atención algún aspecto? ¿Se parece o es muy diferente a los textos que normalmente usan en su clase de lengua? (estructura de frases, vocabulario...). Justifique su respuesta.

.....