

V ENCUENTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

instituto cervantes belo horizonte



LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA AL SERVICIO DEL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL Y LA PRODUCCIÓN ESCRITA

MARÍA JOSÉ BRAVO

CENTRO ALPHA, BUENOS AIRES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
UNIVERSIDAD DE BELGRANO

MARÍA JOSÉ BRAVO

Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires), Diploma in Comparative Education and Cultural Studies (University of London). Fundadora y directora de Centro Alpha. Co-autora de *Macanudo Nueva Edición. Acceso al español desde el Río de la Plata*, autora de *Gramática en juego. Cuatro lecturas desde una perspectiva gramatical*, y co-autora de *De naves espaciales, oficios y costumbres. Ejercicios para la práctica de la lectura y la escritura a través de textos*. Profesora en la Maestría en ELE (Universidad Nacional de Córdoba) de "Análisis, Evaluación y Confección de Materiales". Profesora de "Lengua y Gramática Española" en la Maestría en Traducción (Universidad de Belgrano).

RESUMEN

Las interrogantes que guían este artículo son: ¿cuáles son las funciones o usos de los textos orales y escritos en el aula? ¿Todos los textos con los que trabajamos en el aula desembocan en la producción? ¿Qué es lo que hace que un texto oral o escrito funcione como *input* para la producción oral o escrita? ¿Cuándo se hace presente el profesor en el proceso del desarrollo de la producción de la producción y cómo?

PALABRAS CLAVE: didáctica – desarrollo de la producción- destrezas o habilidades productivas – producción oral – producción escrita

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo enmarca la propuesta del curso *La intervención didáctica al servicio del desarrollo de la producción oral y la producción escrita*, que dictaré en el V ENBRAPE, en Belo Horizonte, Brasil, entre los días 2 y 4 de octubre de 2009. He tomado la decisión de apuntar aquí las reflexiones que subyacen a la elaboración de ese curso y que son, a la vez, las que sustentan los objetivos del curso mismo y las motivaciones que me han llevado a proponerlo.

Para decirlo en pocas palabras, estas reflexiones indagan en sobre los modos de respetar el hecho de que nuestros alumnos de español comprenden mucho más (y mejor) que lo que producen, lo que los sitúa en un medio nivel o, a veces, en un nivel completo diferente en la comprensión que en la producción. Esta brecha entre la comprensión y la producción es más importante (es mayor) entre los hablantes de portugués y de otras lenguas cercanas del español (el italiano, el francés, el catalán) que entre hablantes de lenguas más o muy lejanas (alemán, inglés, chino o hebreo). No escapa a nuestro conocimiento que esto se debe a la cercanía entre el español y el portugués, el francés, el italiano, el catalán, pero este no es un tema que abordaremos en estos apuntes. Los interrogantes que nos guían son: ¿cuáles son las funciones o usos de los textos orales y escritos en el aula? ¿Todos los textos con los que trabajamos en el aula desembocan en la producción? ¿Cuáles son las actuaciones más efectivas a la hora de trabajar hacia el desarrollo de la producción? ¿Qué es lo que hace que un texto oral o escrito funcione como *input* para la producción oral o escrita? Y, relacionado con esto: ¿qué tipo de textos convendrá que llevemos al aula para que funcionen como *input* para la producción? ¿Qué tipo de actividades propondremos con estos textos? ¿En qué se diferencian esos textos de los que llevamos para desarrollar la comprensión y no la producción? ¿En qué se diferencian las actividades que propondremos para desarrollar la producción de las que propondríamos para desarrollar la comprensión? ¿Cuándo se hace presente el profesor en el proceso del desarrollo de la producción de la producción y cómo?

A lo largo del curso que dictaré en el V ENBRAPE, se analizarán propuestas didácticas, en función de los criterios propuestos en este artículo y se pensarán maneras de aprovechamiento de los textos y de intervención didáctica para el desarrollo de la producción oral y escrita.

1. LA COMPRENSIÓN Y SU RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN. COMPRENDER NO ES TAN FÁCIL COMO PARECE

Empecemos por hacernos algunas preguntas: ¿Hasta qué punto y en qué sentido el siguiente enunciado es verdadero?

ENUNCIADO 1: *los hablantes de lenguas cercanas que aprenden español comprenden más (y mejor) que lo que producen.* Esta es una verdad que los profesores que enseñamos a alumnos hablantes de portugués u otras lenguas cercanas conocemos. Esta verdad actúa como justificación, muchas veces, del hecho de que los cursos de español para hablantes de portugués, francés, italiano, catalán se orienten más a saber sobre la lengua, a tratar el contraste de manera muy localizada, a no trasponer los límites de lo observable y conformarnos con que puedan comprender a medias y el diagnóstico de producción nos indique que no avanzan. Nuestra verdad inicial puede ampliarse, entonces, y dar otra verdad a medias como resultado, que requiere de mayor indagación. Esa verdad, a medias, puede enunciarse de la siguiente manera:

ENUNCIADO 2: *un hablante de una lengua cercana (portugués, por ejemplo) entiende mucho. El problema aparece cuando tiene que producir.*

Intentaremos a lo largo de este curso adentrarnos en la relación entre la comprensión y la producción y propondremos modos de pensar la intervención didáctica para hacer frente al hecho de que el desarrollo de las habilidades productivas sucede siempre, pero, lo sabemos, sucede mejor si el profesor puede situarse en el proceso habiéndose preguntado cómo enseñar.

Reconstruyendo la primera verdad:

Es verdad que nuestros alumnos comprenden mucho si aquello que deben comprender son:

- textos orales o escritos en los que es predecible el tipo de intercambio, la relación entre los interactuantes, la intención comunicativa o cuando estos componentes de la comunicación se pueden construir fácilmente tomando elementos de los textos;
- textos orales o escritos que versan sobre temas conocidos o similares o cercanos a los conocidos;
- textos orales o escritos que no contienen demasiado contenido cultural o lingüístico o pragmático o discursivo que se escape de su conocimiento del mundo o de su enciclopedia de interacción con los textos, o cuando esos contenidos pueden asemejarse a los conocimientos que nuestro alumno tiene en su lengua o en otras lenguas.

Todos estaremos de acuerdo en que un texto como el siguiente puede resultar claro para un principiante hablante de portugués, por ejemplo, que, además, si se ha acercado a un curso de español o lo ha tenido en la escuela (voluntaria u obligatoriamente) está dispuesto o, por lo menos sobre aviso, de que existe el

español, de que el español es distinto del portugués, de que las lenguas se manifiestan de manera distinta, en todos o muchos de sus planos.



La nena argentina más famosa ya tiene su estatua en Buenos Aires

La transparencia en este texto (en términos lingüísticos, por su función de tema, y por estar acompañada de una imagen) ayudará, además.

Sin embargo, no estaremos seguros de que un principiante hablante de portugués, por ejemplo, que aprende español esté en condiciones de comprender los textos siguientes, si por comprender entendemos poder interactuar con el texto en varios planos (o en todas sus dimensiones).

MAFALDA NOMBRE: Mafalda. APELLIDOS: No se le conocen, pero se le suponen. SEXO: Femenino... y contestatario. EDAD: En 1964, 6 años. AMORES: Los Beatles, la paz, la democracia, los derechos de los niños... ODIOS: La sopa, las armas, la guerra, James Bond...	LOS PADRES NOMBRES Y APELLIDOS: Papá a secas y Mamá o Raquel. SEXOS: Cada uno el suyo. EIDADES: 35 años el caballero en 1967 y no es de buen tono decir la de la señora. AMORES: Uno para el otro, Mafalda y Guille entre los dos, las plantas (él) y el Nervocalm (ambos)... ODIOS: El coste de la vida, el fin de mes para ambos, y para la mamá pensar qué hacer de comer (además de sopa).
MANOLITO NOMBRE: Manuel, alias Manolito. APELLIDO: Goreiro. SEXO: Masculino... y mercantil. EDAD: En 1964, 6 años. AMORES: La caja registradora, las furgonetas de los bancos, los balances, Rockefeller... ODIOS: Los libros no contables, los Beatles, los hippies, los descuentos, Susanita...	FELIPE NOMBRE: Felipe. APELLIDOS: No se le conocen, pero también se le suponen. SEXO: Masculino... y temeroso. EDAD: En 1964, 7 años. AMORES: Las historietas, El Llanero Solitario, Muriel (con rubor)... ODIOS: La escuela, levantarse por las mañanas, los deberes de los niños...
SUSANITA NOMBRE: Susana (usar en diminutivo). APELLIDO: Chirusi. SEXO: Femenino... y maternal. EDAD: En 1964, 6 años. AMORES: Las bodas, los hijitos, el nivel de vida, los chismes, ¿Felipe en secreto? ODIOS: Los pobres, las ideas incómodas, los divorcios, Manolito.	

Tomado de: Quino (1992) *El mundo de Mafalda visto año a año y comentado*. Barcelona: Lumen.

Es decir que no estaremos seguros de que los comprendan si por interactuar con el texto en varios planos (o en todas sus dimensiones) entendemos:

- comprender que hay una intertextualidad con un tipo de texto que podríamos denominar *ficha de datos personales*; que en esa intertextualidad se apoya parte de la comprensión de la ironía que los textos presentan: se espera que en una ficha se apunten datos objetivos y lo que se encuentra son datos interpretativos. La clave irónica supone la comprensión de la inversión del tipo textual, en tanto la presuposición de comprensión (que podría ser un punto a favor de comprender fácilmente) de un texto simple, con datos personales, no se verifica.

- comprender que hay datos que aluden:

- a) al conocimiento de la historieta *Mafalda*, de sus personajes, de sus maneras de ser y sus gustos,

- b) al conocimiento de las costumbres, los hábitos y las maneras de manifestarse la clase media argentina en la época en que la historieta se sitúa y

- c) al conocimiento del alcance de algunas expresiones, no solo en el plano de la comprensión del léxico, sino, también, de las connotaciones que ese léxico tiene en relación con el universo ideológico que subyace a las historias de vida y de actuación e interacción social que la historieta cuenta.

Además, sabemos que no trabajaremos hacia el desarrollo de la comprensión si únicamente trabajamos en uno de estos planos. Sabemos, incluso, que será de escaso impacto para el desarrollo de la comprensión lectora que trabajemos en todos los planos si lo hacemos solo para este texto y si las estrategias que se desarrollan no pueden extenderse a otros textos.

Estas mismas consideraciones podrían extenderse a la comprensión de un texto oral (o de un texto audiovisual). Pero en esta oportunidad no nos ocuparemos más en detalle de la comprensión. Solo quería mostrar, muy brevemente, que la verdad enunciada al principio pierde pie si nos adentramos en lo que es comprender. Quería discutir, interpelar, esa verdad (que dice que un hablante de portugués, por ejemplo, puede comprender mucho, desde el principio, aun sin haber estudiado español) porque si la ponemos en dudas, también podremos posicionarnos mejor en relación con el desarrollo de la comprensión. Es decir que para que esa verdad conservara su carácter de verdad, habría que someterla a la pregunta siguiente: ¿qué consideramos "comprender" cuando decimos que un alumno hablante de portugués que aprende español comprende mucho? Y lo reformularíamos así:

ENUNCIADO 3: *dependerá de a qué llamemos comprender que podamos decir que un hablante de portugués comprende fácilmente un texto y que las dificultades aparecen en la producción.*

2. RELACIÓN ENTRE LECTURA Y PRODUCCIÓN ESCRITA, Y ENTRE ESCUCHA Y PRODUCCIÓN ORAL

¿Hasta qué punto y en qué sentido el siguiente enunciado es verdadero?

ENUNCIADO 4: *la lectura es herramienta para la escritura y la escucha es herramienta para la producción oral.* No dudamos sobre la correlación que existe entre la lectura y la escritura, y entre la escucha y la producción oral. Ahora bien, los profesores sabemos que esa correlación no se da *per se*, o, al menos, no ocurre de manera efectiva sin que medie la intervención didáctica. Sabemos que por solo escuchar no se da la producción oral y que por solo leer no se da la producción escrita, aunque escuchar y leer sean insumos fundamentales para que las producciones se den de acuerdo con los parámetros culturales, discursivos, lingüísticos, socio-pragmáticos de una lengua particular.

Propongo que pensemos con qué función se llevan los textos orales al aula (es decir, explorar el para qué y deslindar cuándo efectivamente se está trabajando hacia la relación entre la comprensión y la producción y cómo, y cuándo no). No siempre que leemos en el aula, estamos trabajando para que se escriba; y no siempre que oímos algo en el aula, estamos trabajando para que se hable. Pero no me refiero solamente al hecho de que las actividades no tengan ese objetivo, sino a que los textos orales y escritos que llevamos al aula no estarán siempre al servicio de la producción.

3. LAS POSIBILIDADES DE APROVECHAMIENTO DIDÁCTICO QUE TIENEN LOS TEXTOS ESCRITOS Y LOS TEXTOS ORALES EN EL AULA

Nos detendremos en las posibilidades de aplicación y aprovechamiento que tienen los textos escritos y los textos orales en el aula, para centrarnos, luego, específicamente, en el aprovechamiento de los textos orales y escritos con vistas a la producción.

Sabemos que una pregunta inicial en la planificación de una clase y de una secuencia didáctica es preguntarse por el objetivo de esa clase (o grupo de clases). Ese objetivo estará ligado a una programación-marco (que puede tener correlato con un programa escrito o implícito), con una progresión, con unos modos de evaluación, y, por supuesto a todo subyace una concepción de lengua y de enseñanza-aprendizaje.

Las destrezas o habilidades lingüísticas suelen ser, junto con las funciones lingüísticas, ejes muy productivos de entrada a la planificación de una clase y de una secuencia didáctica, por lo que nos preguntaremos qué destreza o habilidad lingüística estará en foco, y cuál o cuáles son las funciones lingüísticas que estarán en juego. Nos preguntaremos, entonces, “¿nuestros alumnos van a escribir, o leer, o hablar o escuchar textos orales (y cuál de estas habilidades estará en foco, cuando más de una aparezca en relación)?” y nos preguntaremos, también, y complementariamente: “¿con qué finalidad lo harán: para informar, para pedir información, para agradecer, para quejarse, para invitar, para aceptar una invitación, para dar su opinión, para ampliar información, etc.?”

Ahora bien, con esto no habremos resuelto todo, porque sabemos que para que nuestros alumnos lean, hablen, escuchen y escriban, tendrán que saber hacerlo, y esto supone aprender a hacerlo. Esto se diferencia de simplemente constatar qué saben hacer, cuánto saben hacer y cuánto no, lo que no sería más que medir un estado de cosas, que es lo que se hará en una nivelación o para una evaluación de resultados. Nuestro objetivo no es pensar en la evaluación o constatación, sino del aprendizaje, sino sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí y pensamos en la clase (entendida en términos amplios como el escenario de un curso) como el espacio en que ese proceso se desarrollará.

Para decirlo simplemente, si ponemos a nuestros alumnos a escuchar, leer, hablar o escribir y no proponemos actividades que colaboren con la escucha, la lectura, la producción oral y la producción escrita, lo que obtendremos es un resultado sobre el que únicamente podremos actuar de manera correctiva, a posteriori. La planificación y cuidado por los pasos que se siguen es imprescindible en todas las habilidades. Sin embargo, sabemos las habilidades receptivas (comprensión oral y escrita) se desarrollan de modos distintos que las productivas. Si a eso le agregamos el ingrediente de la aparente transparencia entre lenguas, como el portugués y el español, por ejemplo, que parece facilitar la comprensión y dar una ilusión de facilidad en la producción, estamos frente a la imperiosa necesidad de no dejar que la producción resulte de la sumatoria de datos y pequeñas porciones de conocimiento de la lengua que, ligados unos a otros, den un texto oral o un texto escrito, porque es allí donde con mayor fuerza aparecerá la interferencia y es allí donde con mayor fuerza aparecerán las inadecuaciones pragmáticas.

¿Para qué llevamos un texto oral o escrito al aula? Sin dudas, no siempre trabajamos con la lectura o la escucha del mismo modo ni persiguiendo el mismo objetivo. Los textos orales o escritos con los que trabajamos en el aula (sea porque figuran en las propuestas didácticas publicadas, manuales, materiales secuenciados, sea porque se trata de materiales auténticos que didactizamos para nuestras clases), no tienen igual función. Propongo que nos detengamos en

la siguiente clasificación, que, como todas las clasificaciones, obedece a una necesidad de aclarar y enmarcar los elementos de análisis con los que contamos para determinar características diferenciadoras y no pretende ser conclusiva y, en este caso, sobre todo, no pretende ser estricta; es decir: clasificaremos las funciones que tiene un texto oral o escrito al aula en relación con la comprensión, tomando en cuenta que en todos los casos la comprensión interviene, de manera más o menos focalizada, pero buscando la correlación entre la comprensión y la producción, por lo que distinguiremos en qué casos las propuestas de comprensión que se hacen con los textos, sean orales o escritos, abonan directamente la producción y cuándo no. Y trataremos de ver qué otras funciones están en foco, cuando la función primera no es la de ser *input* para la producción. Dicho esto, podemos decir que las propuestas didácticas con textos orales o escritos pueden tener por función en una clase:

- desarrollar la comprensión oral o escrita en sí
- actuar como disparador de una producción o de una acción
- presentar, entender, aplicar un contenido (sea gramatical, discursivo, cultural, etc.) o reflexionar sobre ellos
- escuchar o leer sin aparente intervención didáctica
- ser *input* para la producción oral o escrita.

Cada una de estas funciones es bien diferente. Todas incluyen la comprensión, está claro, porque en todos los casos se atraviesa la comprensión de una u otra manera, pero no todas las funciones listadas focalizan en el desarrollo de las mismas estrategias, ni se profundiza en la comprensión en todas del mismo modo. En relación con estas funciones que los textos pueden desempeñar en el aula, se tomarán decisiones sobre muchos aspectos: sobre los tipos textuales, la complejidad de los textos, la temática, la extensión, la frecuencia de circulación, y, muy especialmente, sobre las propuestas de tareas o actividades que acompañen esos textos.

Tomaremos en cuenta algunas variables de selección y aprovechamiento didáctico de los textos en relación con el motivo por el que los llevamos al aula y desarrollaremos cada uno de los usos listados más arriba.

3.1. TEXTOS ORALES O ESCRITOS QUE SE LLEVAN AL AULA CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS QUE TIENEN POR FUNCIÓN DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN ORAL O ESCRITA EN SÍ

Entendemos desarrollar la comprensión oral o escrita en sí como proporcionar las herramientas necesarias para el manejo y apropiación de estrategias de

comprensión de los textos orales o escritos. En estos casos, la intervención didáctica es crucial y estará orientada al trabajo con el desarrollo de las habilidades receptivas. Este tipo de trabajo con los textos, para desarrollar la comprensión, estará (o debería estar) guiado por el avance en la comprensión, que será mayor (debería serlo) que la producción y que no debería estar atado al cúmulo de contenidos que se hayan focalizado, sino al desarrollo de la habilidad lectora y de escucha como tales. En estos casos, las actividades que se propongan estarán alejadas de la producción y será esperable que la comprobación de lectura o de escucha (sea esta detallada o general; suponga recuperar información o intención o modalidad; esté ligada a la comparación con lecturas previas o a la ubicación del texto que se lee o escucha...) se haga (debería hacerse) sin que la producción interfiera. En este caso, el texto auténtico deberá estar muy presente, casi con exclusividad, y la noción de nivel en la comprobación de la lectura o la escucha debería estar mucho más ligada a las actividades que se proponen que a la complejidad de los textos mismos. La intervención didáctica será muy fuerte a priori y se reflejará en la propuesta didáctica, a partir de un texto, como dijimos, preferentemente auténtico. Durante la escucha o lectura y luego de la escucha o lectura, la intervención didáctica supondrá la comprobación de la escucha o lectura y, al no intervenir la producción del alumno como modo de comprobación, no se hará un trabajo correctivo de su producción. Pero tengamos en cuenta que en estos casos lo que se escuche o lea no abonará la producción oral o escrita; es decir que no resultará en un insumo para la producción.

Los siguientes son intercambios e interlocuciones con textos orales o escritos en la vida cotidiana de una persona que habla o aprende español en un entorno hispanohablante y que, mediando una intervención didáctica, se pueden llevar al aula con la función de desarrollar la comprensión oral o escrita: leer un artículo en el diario sobre una noticia que nos interesa; ver la novela que más nos gusta por televisión; leer la cartelera de cine en www.lanacion.com.ar y elegir qué película ver; consultar una serie de folletos y decidir qué curso recomendarle a un amigo; leer las contratapas de cinco libros y descartar tal o cual libro; cambiar el dial de la radio si la emisión que sintonizamos no es la que buscábamos o seguir las instrucciones que el técnico de la PC nos da por el Chat o por el teléfono o a través de un mensaje de texto del teléfono celular.

3.2. TEXTOS ORALES O ESCRITOS QUE SE LLEVAN AL AULA CON PROPUESTAS DIDÁCTICAS QUE TIENEN POR FUNCIÓN SER DISPARADOR DE UNA PRODUCCIÓN O DE UNA ACCIÓN

Entendemos por disparador que un alumno escuche o lea un texto para hacer algo a continuación. El hecho de que esos textos sean disparadores no implica que sean insumos para la producción. La comprensión lectora y la comprensión auditiva estarán presentes en estos casos, por supuesto, pero el desarrollo de las habilidades receptivas mismas, en términos de didactización, no estará

focalizado; es decir que en estos momentos de la clase el foco no será desarrollar la comprensión sino provocar, disparar, dar el motivo para la acción, sea mental o física, dentro de la cual estaría incluida, también, una respuesta lingüística. Es decir que no se focalizará en aquello que se comprende, sino más bien en la detección de aquello que sirve para hacer algo a continuación. La intervención didáctica previa y durante la escucha o lectura asegurará proveer las herramientas para comprender lo que exactamente se requiere para hacer algo, es decir que se pueda utilizar eso que se lee o escucha como disparador, pero lo que se escuche o lea no abonará la producción oral o escrita. La intervención didáctica luego de leer o escuchar no tendrá una función correctiva sobre el modo en que el alumno produce oralmente o por escrito (o, al menos esa no será la función primera de este tipo de trabajo).

La mayoría de las veces, los textos orales o escritos que se llevan al aula con la función de disparador forman parte de las actividades previas de lectura o escucha (o actividades de pre-escucha o de pre-lectura). Suelen ser lecturas o escuchas globales, que apuntan a llamar la atención sobre algo, a suscitar interés, a polemizar sobre alguna cosa, a situar un tema, a relevar conocimientos previos. Forman parte de la creación de una expectativa que se desarrollará a través de una tarea de lectura o escucha de otro texto. Muchas veces, interviene aquí la interacción entre los compañeros (que supone comprensión y un tipo de producción muy guiado). Sobre este punto, nos detendremos más abajo.

Los siguientes son intercambios e interlocuciones con textos orales o escritos en la vida cotidiana de una persona que habla o aprende español en un entorno hispanohablante y que, mediando una intervención didáctica, se pueden llevar al aula con la función de disparadores: un amigo nos cuenta que vio una película y nos interesa verla; una persona nos pregunta por un tema que no conocemos y buscamos la información, o nos pregunta sobre un tema que conocemos, para luego contarnos su punto de vista, que puede ser igual o distinto al nuestro; leemos en un titular del diario que el Presidente hablará sobre los planes para el próximo año y queremos averiguar qué dijo, qué postura adoptó en comparación con otros años, qué piensan otras personas; vemos una película y leemos información sobre los actores; escuchamos una canción que nos recuerda un libro y lo leemos; escuchamos o leemos una palabra y, al no estar seguros de su significado, lo buscamos en el diccionario.

3.3. PARA PRESENTAR, ENTENDER O APLICAR UN CONTENIDO (SEA GRAMATICAL, DISCURSIVO, CULTURAL, PRAGMÁTICO)

En estos casos, el alumno escucha o lee un texto para focalizar un contenido, que puede ser gramatical, cultural, pragmático, discursivo. Es una utilización frecuente en las propuestas metodológicas. En la actualidad, sigue los preceptos de la comunicación, por lo que es esperable que no aparezca en primer plano este tipo de trabajo con los textos orales o escritos; es decir, es infrecuente que de

este tipo de propuesta se desencadene la clase. En estos casos, aun en los más ligados a las habilidades de leer o escuchar, se pone el ojo en un contenido determinado y se le aplica una lupa que permite, a la vez, verlo en el conjunto en que se presenta (texto oral o escrito) y aislarlo de ese conjunto para mirarlo con detenimiento. La intervención didáctica en estos casos está ligada a comprobar que se detecten correctamente determinados contenidos en un texto oral o escrito, que se entienda su funcionamiento, su forma, su uso, su intención comunicativa, y que se pueda reflexionar sobre ellos y que se los pueda aislar para ponerlos en juego en otro texto.

Pero tampoco en estos casos lo que se escuche o lea abonará la producción oral o escrita en términos de desarrollo de esas habilidades en sí, sino que, más bien, van construyendo distintas sub-competencias de la competencia comunicativa (lingüística, pragmática, discursiva, cultural). Por esto, la intervención previa y a posteriori con este tipo de trabajo con los textos orales y escritos tendrá por función focalizar en los contenidos que se están trabajando. La intervención didáctica luego de leer o escuchar no tendrá una función correctiva sobre el modo en que el alumno produce oralmente o por escrito, sino más bien la función de constatar si se ha entendido, aprendido, un contenido, en un marco textual (el del texto oral o escrito). Este uso es complementario del uso del texto oral o escrito como *input* para la producción. Sobre esto volveremos cuando desarrollemos la función de los textos como *input* para la producción.

El aprovechamiento didáctico de textos orales o escritos que tiene por función presentar, entender o aplicar un contenido en el aula aparece casi exclusivamente en la enseñanza y está distanciada de las prácticas habituales de un hablante. Hoy en día, se cuida que los textos que se leen o escuchan para focalizar en algún contenido sean significativos, comunicativamente relevantes y que las propuestas que se hagan estén ligadas a la apropiación, por parte de quien aprende, de las herramientas necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Este tipo de aprovechamiento didáctico de los textos se plasma en actividades como las siguientes: los completamientos de blancos; leer para extraer o componer una regla gramatical; la detección de fórmulas prototípicas de las distintas funciones lingüísticas; escuchar una conversación para aislar algún contenido. Estas propuestas son mayoritariamente sobre el texto escrito, y aparecen menos con el texto oral. Cuando se trabaja sobre el texto oral tienen más la forma de reconocimiento que de comprensión.

ESCUCHAR O LEER SIN APARENTE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

De los aprovechamientos posibles de los textos orales o escritos, este es el que puede parecer que carece de propuestas de didactización. Este tipo de práctica podría asemejarse a lo que sucede en un entorno hispanohablante, en el seno de una comunidad, cuando un grupo de amigos conversa mientras suena una canción de fondo o cuando una madre le lee a su hijo un cuento cada noche, o

cuando leemos una novela antes de dormir, o leemos el diario los domingos. Estas actividades supondrían encuentros de alumnos que van al cine, o que ven una película en la escuela; que escuchan al director de la escuela decir un discurso de fin de curso; que conversan entre sí o con el profesor en el aula, con lo que hay comprensión oral implícita en la interacción; la conversación espontánea que se da entre compañeros o con el profesor, la lectura de la cartelera de la escuela; hojear las páginas del libro de texto...

Esta función de los textos orales o escritos está en el límite de lo didáctico y la intervención didáctica sobre estas prácticas, cuando aparece, es más compleja. En el transcurso de una clase hay, sin embargo, innumerables ocasiones en las que esta función de los textos orales y escritos que circulan en ella ocupa un lugar muy importante, pero que no siempre es didactizado específicamente. En el proceso de consecución de un proyecto, por ejemplo, hay muchos momentos en que las tareas facilitadoras llevan, también, a instancias de lectura o escucha que no se encuentran didactizadas de manera focalizada. Este tipo de circulación de textos orales y escritos en el aula o fuera de ella no es capitalizado como insumo para la producción de manera directa. Sin embargo, no queríamos dejar de nombrarlos porque, como dijimos, ocupan un espacio muy importante en los modos de socialización, y de circulación de saberes, y de construcción social del conocimiento, dentro de la clase y fuera de ella.

Habría intervención didáctica a priori en la elección de determinados textos que puedan circular en el aula; por ejemplo: una canción, para escucharla, simplemente; o que le leamos a un grupo un cuento, durante 10 minutos cada clase; sin esperar, en ninguno de los dos casos, más trabajo por parte del alumno que estar allí. El problema se presenta con más fuerza en los casos de interacción oral, que supone comprensión (y, sobre todo, la espontánea). La inmediatez de las prácticas de interacción supone la dificultad de aislarlas para estudiarlas y, desde nuestro punto de vista, la dificultad mayor es que la intervención didáctica se da exclusivamente a posteriori.

COMO *INPUT* PARA LA PRODUCCIÓN ORAL O ESCRITA

Esta es la función de los textos ligada directamente a la producción, porque el tipo de textos, y las propuestas didácticas que los acompañan, desembocan en la producción de manera específica. Ya lo hemos dicho y escuchado muchas veces: para que podamos hablar debemos haber escuchado; para que podamos escribir debemos haber leído. Además, en muchos casos, se transfiere la oralidad a la escritura (cuando se escucha algo que luego se escribe) o se transfiere la escritura a la oralidad, (cuando se leen intervenciones de registro oral (transcriptas) y esas funcionan como *input* para la producción oral).

4. LA RELACIÓN ENTRE LOS TEXTOS ORALES Y ESCRITOS QUE SIRVEN COMO *INPUT* Y EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA

Pensaremos aquí más específicamente en el aprovechamiento didáctico de los textos orales, como *input* para la producción oral, y en el aprovechamiento de los textos escritos, como *input* para la producción escrita. Cuando un texto oral se lleva al aula como *input* para la producción oral, ese texto debe reunir algunas características y cuando un texto escrito se lleva al aula como *input* para la producción escrita, ese texto debe reunir algunas características, también. Y también, y muy especialmente, deben reunirlas las actividades que proponemos.

A partir de aquí, nos adentraremos en las funciones que la comprensión cumple a la hora de entenderla en relación con la producción. Es decir que pensaremos en la función de los textos orales y escritos en el aula, cuando actúan como *input* para la producción, y trataremos algunos puntos sobre la intervención didáctica en esos casos.

Pongamos por caso que escuchamos un texto oral o audiovisual para que desemboque en la producción oral, o que leemos un texto para que desemboque en la producción escrita, es decir, para que lo que se ha escuchado y leído tenga un impacto en lo que se produce, para que sirva de modelo, de guión, de insumo a partir del que se produce oralmente y por escrito, respectivamente. ¿Qué características deben tener esos textos?

4.1. EXPLORAREMOS ALGUNOS CRITERIOS FUNDAMENTALES, ABARCADORES E INTERRELACIONADOS

- El nivel: los textos que llevemos al aula como *input* para la producción serán seleccionados en función del nivel de producción y no del de comprensión del alumno. Si hemos trabajado bien, nuestro alumno comprenderá textos más complejos que los que puede producir. Pero los textos que trabajemos como *input* específico para la producción deberán acompañar el nivel de producción de cada estadio de aprendizaje. Un alumno de nivel A1, por ejemplo, podrá producir oralmente y por escrito un texto de opinión y lo hará con las herramientas con que cuenta. Podrá, sin embargo, y si se ha desarrollado bien la comprensión, comprender oralmente y por escrito un texto de opinión que supondrá una batería de herramientas más compleja, de la que no se ha apropiado para la producción. Entonces, al llevar al aula textos que sirvan como *input* para la producción se respetará el nivel de producción en cada momento del aprendizaje.

- La autenticidad: para desarrollar la comprensión oral y escrita los textos deben ser auténticos, porque en los textos auténticos desaparece o no se pone en primer plano el para qué, sino que llevan al aula un producto lingüístico, social, cultural tal y como circula en una comunidad hispanohablante. No obstante, en el caso de los textos que deban servir como *input* para la producción, su autenticidad debe estar mediada por una fuerte intervención a priori, es decir, deben estar adaptados, e incluso pueden ser confeccionados específicamente para que, respetando el nivel de posibilidad del alumno, le sirvan como *input* para la producción. Decimos esto porque si el texto que presentamos está cerca del nivel en que el alumno puede comprender pero alejado de lo que puede producir, aparecerá en su producción un repertorio de su estadio de interlengua (sobre el que se podrá actuar correctivamente o no, en función de cómo se entienda el error y su valor en el proceso), pero no se estará trabajando sobre un repertorio capitalizable de producción. Sabemos que de la sumatoria de correcciones no surge necesariamente una producción mejor, y sabemos que si se actúa solo a posteriori se habrá perdido mucho del proceso de aprendizaje de la producción.

En estos casos, por tanto, propondremos algo que podríamos llamar: texto símil auténtico, con fuerte control de lo que se presenta, textos más estereotipados, que reflejen las formulaciones típicas y las estructuras, el léxico, o lo característico de cada tipo textual. La primera objeción que se puede hacer a este punto es que se ponga en duda o riesgo la autenticidad de los textos. Sin embargo, no pensemos que esta es una de las funciones de los textos orales o escritos en el aula. No la única. El resto de las posibilidades de contacto y apropiación de textos auténticos estará cubierta si se han trabajado textos auténticos para desarrollar la comprensión, como disparadores de una acción, como propuestas menos controladas que acompañan el proceso de aprendizaje, para practicar o reconocer o aplicar algún contenido. La segunda objeción tendría que ver con la naturalidad de la producción y con el desarrollo del lenguaje creativo, que podría verse afectado. Es cierto que los textos que servirían como *input* específico para la producción tendrán poca variedad (probablemente la variación en léxico, registro, lecto se vea muy restringida a un espectro muy reducido de opciones. A nuestro criterio, esto representará un problema si hay suficientes momentos del proceso de aprendizaje en que se da espacio a que, paralelamente se construya esa creatividad.

- La rentabilidad: por rentabilidad entenderemos que los textos orales y escritos que sirvan como *input* para la producción sean extensibles a la mayor cantidad de situaciones y de puesta en juego de actos de habla como sea posible; es decir que lo que se presenta como *input* contenga los elementos propios de cada tipo textual, que represente una muestra rentable para muchas actuaciones similares...y que sirva como aprendizaje que pueda transferirse a la escritura de muchos textos y a la producción oral de muchos textos. Es, en este sentido, que cobran mayor fuerza los textos más marcados culturalmente y más prototípicos

en relación con las distintas funciones lingüísticas y en relación con el nivel en el que estemos trabajando, entendiendo por nivel, como hemos dicho, el nivel de la producción.

4.2. LA TAREA DEL PROFESOR ANTE EL DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN

Para apartarnos de un diagnóstico deficitario de la producción (enunciado 5: comprenden bien, pero siguen apareciendo muchos problemas cuando producen), que siempre es, como todo diagnóstico, una descripción de un estado de cosas y para poder actuar no reactivamente sino proactivamente en relación con la producción, pensamos que será importante que los profesores nos posicionemos frente a un material didáctico de modo de saber qué nos proporciona, o que confeccionemos propuestas didácticas a sabiendas de qué nos proponemos. Si nuestros alumnos no han trabajado en vías a la producción con muestras de textos orales o escritos, acompañados de actividades que les permitan exactamente capitalizar el *input* para la producción, obtendremos textos orales o escritos que dejarán al profesor en posición de actuar solamente a posteriori, sobre los errores, con la corrección y, aunque esa corrección pueda ser productiva en el proceso de aprendizaje y se tienda, incluso, a la autocorrección, estaremos siempre en el plano de recibir algo que debe ser mejorado, o pasado por alto (dependiendo de cómo se conciba el error) y en los casos más extremos, hasta desechado.

Pongamos un ejemplo: si después de haber leído un artículo sobre la globalización, les pedimos a los alumnos de Nivel A2 que escriban su opinión sobre ese un artículo, el desarrollo de la producción escrita (en este caso) estará incompleto, excepto que sepan escribir un texto de opinión. Además, el artículo sobre la globalización que han leído puede ser mucho más complejo que el texto que les pediremos que escriban.

Para que puedan escribir, habrá que haber trabajado con un texto de opinión, siguiendo los criterios que desplegamos más arriba:

- tomar en cuenta el nivel de producción de los alumnos, y no su nivel de comprensión,
- tomar en cuenta que la naturalidad (en términos de verosimilitud), no debe ponerse en riesgo, pero que deberá tratarse de un texto muy adaptado al nivel en el que puede producir,
- tomar en cuenta la rentabilidad, de modo tal que sea un texto que resulte rentable, es decir, que pueda extenderse a muchos otros temas sobre los que el alumno pueda opinar.

Estas consideraciones son extensibles al desarrollo de la producción oral. Si un alumno tiene que producir un texto oral de opinión que responda a la consigna: "¿Qué piensa del fenómeno de las redes sociales; en qué sentido pueden ser positivas y cuáles son sus desventajas?" deberá haber trabajado, textualmente, con muestras orales que sirvan como *input* para esta producción. Podrá comprender textos más complejos que el que puede producir, pero los textos que funcionen como *input* para la producción oral deberán estar muy ligados, como lo dijimos para la producción escrita, a su nivel de producción; su naturalidad no debe ponerse en riesgo, pero el texto deberá estar muy adaptado al nivel en el que puede producir, y debe ser un texto que resulte en un *input* rentable para la producción oral de otros textos de opinión.

La tarea del profesor será, entonces, reconocer cuáles de las funciones de los textos orales o escritos estarán en juego cada vez que se proponga leer o escuchar en el aula, y, también, destinar un espacio importante al desarrollo de la producción en sí (es decir, que no se limite la producción a la comprobación de la comprensión, a mostrar que se ha entendido y se puede manipular un contenido, a reaccionar ante un estímulo, a la interacción sin intervención didáctica), proponer una actividad de lectura o escucha que cumpla con el propósito de capitalizar esos textos orales o escritos para la producción, recorrer los pasos de la producción en sí y seguirlos: trabajo con un *input*, invitación a hablar o a escribir, actividad previa, consigna, preparación para la producción, producción oral o escrita (actuación de la consigna), circulación de esa actuación, corrección/autocorrección, revisión, propuesta que permita mejorar el producto, circulación de esa propuesta.

Durante el curso en el V ENBRAPE tomaremos en cuenta estas reflexiones para analizar propuestas didácticas y se pensarán maneras de aprovechamiento de los textos y de intervención didáctica para el desarrollo de la producción oral y escrita.

BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, Rosana (2000), "Del texto apropiado a la apropiación del texto: el tratamiento de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas", *Carabela*, septiembre 2000

Ballester Bielsa, M. del P. (2000), "Actividades de prelectura: activación y construcción del conocimiento previo", *Carabela*, septiembre 2000

Baralo, Marta (2000), "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela*, febrero 2000

Bordón, T. (2000), "La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE", *Carabela*, septiembre 2000

Cassany, D. (1999), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona: Paidós

Cestero, Ana María, (2000), "Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras", *Carabela*, febrero 2000

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

Fernández, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa

Fernández, Sonsoles (2000), "Corrección de errores en la expresión oral", Monográfico: "La evaluación de la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela*, febrero 2000

García Naranjo, Josefa (2000), "Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE", *Carabela*, febrero 2000

Gil-Toresano, Manuela (2001), "El uso de las canciones y de la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE", *Carabela*, febrero 2001

Larrañaga, Ainhoa (2001), "La televisión en el aula de E/LE: propuestas para desarrollar la comprensión auditiva", *Carabela*, febrero 2001

Llobera, M. et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edels

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós

Mayor, Juan (2000), "Estrategias de comprensión lectora", *Carabela*, septiembre 2000

Nunan, D (1989), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Editorial Cambridge de Didáctica de las Lenguas