

Serie: CENTRO BUENDÍA, N.º 81

LEONOR PÉREZ RUIZ - CAYETANO ESTÉBANEZ ESTÉBANEZ

Coordinadores

ESTUDIOS DE METODOLOGÍA DE LA LENGUA INGLESA (III)

ESTUDIOS de metodología de la lengua inglesa (III) / Leonor Pérez Ruiz, Cayetano Estébanez, coordinadores. – Valladolid : Centro Buendía, Universidad de Valladolid [2005]

424 p. ; 24 cm. – (Centro Buendía ; 81)
ISBN 84-8448-349-5

I. Inglés (Lengua) - Estudio y Enseñanza - Metodología I. Pérez Ruiz, Leonor, coord. II. Estébanez, Cayetano, coord. III. Universidad de Valladolid, Centro Buendía, ed.

811.111.37



Secretariado de Publicaciones
e Intercambio Editorial



Vicerrectorado de Extensión Universitaria
Centro Buendía

Universidad de Valladolid

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

© Los Autores, Valladolid, 2005
CENTRO BUENDÍA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Diseño de cubierta: Juan Manuel Báez Mezquita
Santiago Bellido Blanco

ISBN: 84-8448-349-5
Depósito Legal: SE-5281-2005 European Union

Composición: EDITO artes gráficas - Valladolid

Printed by Publidisa

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
Capítulo 1. INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	9
<i>Manuel Bрева-Claramonte</i> The birth of a research paper: English compounds and their Spanish equivalents	11
<i>Ramiro Durán y M.^a Sonsoles Sánchez-Reyes</i> Tareas y actividades comunicativas: hacia la sociedad plurilingüe	29
<i>Beatriz Vallejo Balduque y Elena González-Cascos Jiménez</i> Las inteligencias múltiples y la enseñanza-aprendizaje de una L2	43
<i>Manuel Padilla Cruz</i> Teaching to be phatic: a pragmatic approach	57
<i>Arsenio Sánchez Calvo</i> Explicit vocabulary instruction in SLA	67
<i>Terry O'Brien</i> A "Scientific" approach to language acquisition	79
<i>Teresa Calderón Quindós y Enrique Cámara Arenas</i> La enseñanza del inglés en la universidad permanente: facilidad e inhibición social	85

Capítulo 2. ANÁLISIS DEL DISCURSO	99
<i>Cayetano Estébanez Estébanez</i>	
La metáfora conceptual en el discurso político	101
<i>Eduardo de Gregorio Godeo</i>	
Towards a methodology of textual análisis in TEFL	135
<i>Eva Samaniego Fernández</i>	
Aplicaciones de la Lingüística Textual: el análisis textual en el proceso de traducción	143
<i>Anunciación Carrera de la Red y Ruth Sánchez Roldán</i>	
Undergraduates dread texts: study reading and note taking for academic purposes	153
<i>Izaskun Elorza</i>	
An integrated approach to teaching reading in the EFL classroom: inferencing and world models in two samples	167
Capítulo 3. INTERCULTURALIDAD	177
<i>Agustín Coletes Blanco</i>	
Lenguas modernas, textos literarios, y recepción cultural: una propuesta metodológica	179
<i>Susana Álvarez</i>	
Los elementos culturales en el aula de ESP: el caso concreto de Business English	211
<i>Pilar Garcés García</i>	
Humour as a means to overcome cultural barriers	227
<i>Laura Filardo Llamas y Marta M.^a Gutiérrez Rodríguez</i>	
On <i>Firebolts</i> and <i>Portkeys</i> : la enseñanza de la morfología a través de la literatura	239

<i>Concha Sastre Colino</i>	
El Caos Organizado en el laberinto lingüístico del discurso "Nonsense"	253
Capítulo 4. INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS	273
<i>Isabel Pizarro Sánchez</i>	
La clasificación de los géneros en el discurso especializado	275
<i>Leonor Pérez Ruiz y Patricia Tabarés Pérez</i>	
Analysing advertisements in wine discourse: an exploratory study with educational applications for EST students at university level	289
<i>Beatriz Méndez Cendón</i>	
La fraseología del inglés médico: el caso de los textos experto-experto	303
<i>Marisol Velasco Sacristán</i>	
El anuncio publicitario en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa	315
<i>Francisco José Francisco Carrera</i>	
Una extraña pareja: poesía y ciencias agroforestales	325
Capítulo 5. TRADUCCIÓN	337
<i>Carlos Herrero Quirós</i>	
Negotiating narrative focalizations: the benefits of translation ..	339
<i>Belén López Arroyo, María Rosario de Felipe Boto y Martín José Fernández Antolín</i>	
El uso de los corpus lingüísticos: aplicaciones en estudios contrastivos y traducción	351

- María del Rosario Boto, Martín José Fernández Antolín
y Belén López Arroyo*
La traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza de
segundas lenguas para traductores 363
- Ana Isabel Hernández Bartolomé y Gustavo Mendiluce Carrera*
How can we translate animated films for dubbing? Some hints
for typical problems from real cases 373
- Esther Álvarez de la Fuente, Isabel Parrado Román,
Susana Muñiz Fernández y Raquel Fernández Fuertes*
Una habilidad de los niños bilingües: acercamiento a la traduc-
ción natural 389
- Patrick H. Sheerin*
An approach to literary translation: examples from translations
of Antonio Machado's "Retrato" 403

Tareas, estrategias y actividades comunicativas: hacia la sociedad plurilingüe

RAMIRO DURÁN

M.^a SONSOLES SÁNCHEZ-REYES

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El MER (2002) plantea un nuevo paradigma educativo para la enseñanza de lenguas en la Europa del siglo XXI. Partiendo de la noción de texto que este documento propone, en la siguiente comunicación comenzaremos analizando los principales objetivos definidos por el MER: afán de homogeneización entre naciones, uso funcional, activo y comunicativo del lenguaje basado en las necesidades de los alumnos, carácter formativo de la comunicación intercultural atendiendo a sus contenidos transversales, etc. Dedicaremos el segundo apartado al análisis de las pautas metodológicas sugeridas en este documento: el enfoque por tareas parece más acorde con la visión comunicativa propuesta por su capacidad de adaptarse a las diversas situaciones de enseñanza en diferentes contextos comunicativos. El tercer apartado de nuestra comunicación, titulado *Actividades comunicativas y estrategias*, analiza una de las novedosas aportaciones del MER: la descripción del contexto cognitivo de los hablantes a la hora de abordar una tarea comunicativa determinada y sus estrategias de comprensión, expresión, interacción y mediación.

2. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EL MER

2.1. LA NOCIÓN DE TEXTO SEGÚN EL MER

Un texto es cualquier secuencia de discurso, hablado o escrito, relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. El término texto se utiliza en el Marco Europeo de Referencia (2002: 91) para aludir a cualquier fragmento de lengua, ya sea

un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto. Sin embargo, el potencial comunicativo de algunos textos y materiales propios de la metodología más tradicional en la enseñanza de lenguas resulta, cuando menos, limitado. Enfrentémonos al siguiente texto:

Los ariestochos, aquellas bestias erintelas, instulaban aniosamente a través del initaro con tres pandorios supra-vellitarios.

—“¡Initaro!” – otumbró el ariestochos principal.

—“¡Ango!” – relligió un pequeño pandorio.

El conocimiento de la mecánica de la estructura textual y la familiarización con la tarea permiten abordar con éxito la tradicional actividad de preguntas abiertas, aun de forma automática. Resulta sencillo dar respuesta acertada a interrogantes del tipo *¿Cómo instulaban los ariestochos?* o *¿Cuántos pandorios había?*, aunque, en expresión de los autores del grupo Dogme (2002: 38) se trataría no de una actividad, sino de una *pasividad*, incapaz de demostrar de manera concluyente que se haya producido la intelección del mensaje -esto es, que se haya realizado un acto comunicativo.

2.2. ENFOQUE COMUNICATIVO PROPUESTO

La intención de evitar situaciones pedagógicas tan dudosamente efectivas como la ilustrada anteriormente llevó al surgimiento del enfoque comunicativo o *Communicative approach*, un método ampliamente aceptado en la actualidad para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Su objetivo principal es, en formulación ya clásica de Celce-Murcia (1997: 49) “to develop the learner’s ability to take part in spontaneous and meaningful communication in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes”. La importancia del enfoque comunicativo radica también en el innegable carácter formativo de la comunicación interpersonal: la interacción comunicativa favorece el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad entre los alumnos, lo cual, además de ser beneficioso para su madurez, contribuye a lograr objetivos educativos de tipo transversal. El Consejo de la Unión Europea, en su Resolución de 14 de febrero de 2002, da carta de naturaleza a los principios anteriores al prescribir: “to ensure that study programmes and educational objectives promote a positive attitude to other languages and cultures and stimulate intercultural communication

skills”. No es de extrañar, pues, que exista una gran demanda social para que la educación obligatoria proporcione a los alumnos una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera.

Tanto el Consejo de Europa, artífice del documento, como el propio Marco Europeo de Referencia, defienden un uso netamente funcional, activo y comunicativo del lenguaje, persiguiendo un enfoque de enseñanza de lenguas basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características, partiendo de la idea de que el principal objetivo de la intervención educativa en el área de lenguas extranjeras reside en la consecución por parte del alumno de cierto grado de competencia comunicativa, principio plenamente consolidado ya en las disposiciones legales educativas. Parafraseando a Lomas y Osoro (2001: 22) el docente de lengua extranjera tiene la importante tarea de favorecer la emancipación comunicativa de los alumnos.

Y es que a nadie se le escapa que el dominio de lenguas extranjeras conlleva la posibilidad de acceder a otras culturas, desarrollando el respeto a otros países y a sus habitantes, y al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, y permite comprender mejor la lengua propia. Así lo ha explicitado el Consejo de Europa (1995: 47): “Learning languages (...) is an important factor in doing well at school. Contact with another language is not only compatible with becoming proficient in one’s mother tongue, it also makes it easier”. En este contexto, las lenguas extranjeras se erigen como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural.

2.3. LA SOCIEDAD PLURILINGÜE

Cuando se aprende una lengua, no se aprende únicamente un sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos vehiculan: la manera en que la comunidad lingüística entiende e interpreta la realidad (función representativa del lenguaje). El Consejo de Europa incluye, entre sus objetivos de política lingüística, intercambiar información e ideas con hablantes de otras lenguas y comunicar pensamientos y sentimientos. Este enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas se basa en el concepto de plurilingüismo, diferente al de multilingüismo; no es tanto conocer varias lenguas por separado como el desarrollo de una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (véase Coffey 2001: 55).

En situaciones distintas, una persona puede recurrir a partes diferentes de esa competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto: por ejemplo, explotando la habilidad para expresarse en una lengua y comprender otra, o recurriendo al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto en una lengua "desconocida", reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva.

3. TAREAS, ESTRATEGIAS Y PRINCIPIOS COMUNICATIVOS

La pregunta que cabe ahora hacerse es la siguiente: ¿Cómo se pueden conseguir los ambiciosos objetivos aquí marcados? El MER responde que a través de las tareas que se proponen a los alumnos y es que tanto la comunicación como el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico; en la medida en que estas tareas no sean rutinarias, requieren la activación de estrategias. Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto. Tareas lingüísticas que se presentan con un declarado propósito comunicativo pueden estar lejos de poseer todas las características de su categoría y combinar rasgos comunicativos con otros de práctica controlada (véase Cuenca 1989: 49). Dentro de las actividades comunicativas, la clásica taxonomía de Jeremy Harmer (*reaching a consensus, discussion, relaying instructions, communication games, problem solving, personalisation and localisation* —transposición de las técnicas humanistas, en expresión acuñada por Gertrude Moskowitz—, y *simulation and roleplay*) sigue proporcionando una valiosa orientación.

Las estrategias de aprendizaje implícitas en el *task-based learning* (Willis 1996) pueden ser directas (estimulación de memoria, cognitivas o de compensación) o indirectas (sociales, afectivas o metacognitivas). Las estrategias se conciben en el Marco de Referencia como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos. No hay que ver las estrategias de comunicación desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia, sino como un medio de maximizar la eficacia. En el ámbito educativo, es útil distinguir entre las tareas en las que participan los alumnos como usuarios de la lengua —*communicative tasks*— y aquellas en las que participan como parte del proceso de aprendizaje de la lengua: *enabling tasks* (véase Estaire y Zanón 1994: 21).

Ciertos factores influyen en el grado de complejidad inherente a la consecución de una tarea. De modo general, la realización de la tarea se ve faci-

litada por la familiaridad del alumno con ésta, su tema, el género del texto y las pautas de interacción que lleva consigo. Más pormenorizadamente, las condiciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo (la aportación de información acerca del contexto y la disponibilidad de ayuda lingüística), el tiempo (de preparación y ejecución), el objetivo, la predicción (el carácter predecible o no de una tarea), las condiciones físicas (existencia o no de interferencias, compensación con redundancias) y los participantes (visibilidad y colaboración del interlocutor, características de su habla). Las condiciones y restricciones que repercuten en la dificultad de las tareas de comprensión son: el apoyo para la realización de la tarea, el tipo de respuesta exigida y las características del texto (complejidad lingüística, familiaridad con su género, estructura, longitud, interés para el alumno y presentación física).

Los 5 principios comunicativos de Johnson, pautas de aceptación generalizada en la confección del material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras, son una importante orientación a la hora de diseñar tareas de aula:

1. *Information gap* o vacío de información: una de las funciones principales del proceso de comunicación es obtener información que no se tiene; la enseñanza del idioma debe incluir tareas que persigan la finalidad de rellenar este vacío, complementando la información de que dispone un alumno con aquella con la que cuenta su compañero (*spot the differences*, ordenar secuencias de dibujos, completar una tabla o cuestionario...).
2. *Information transfer* o transferencia de información de un código a otro: esta idea toma cuerpo en tareas cuya finalidad sea pasar del código oral al escrito, o al visual (realizar una tira cómica o un póster a partir de una historia).
3. *Task dependence* o dependencia de la tarea: las tareas deben aproximarse a las que se realizan en la vida real, y perseguir que el alumno utilice para hacer algo concreto la información obtenida. En las destrezas receptivas, la tarea permite asegurar que la operación de escuchar o leer se está realizando correctamente, por ejemplo siguiendo instrucciones sobre un mapa o elaborando un modelo dado de papiroflexia o globoflexia (*origami*).
4. *Jigsaw principle*: el discurso frecuentemente se construye a partir de informaciones que van aportando los distintos interlocutores. Se pueden confeccionar tareas en las que el objetivo sea construir un texto coherente a partir de los fragmentos de información de los participantes, por ejemplo en una actividad de *flexible groups*.

5. *Corrección para verificar el contenido*: el aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en las que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar de la incorrección, consigue transmitir una información.

A éstos suele añadirse el principio de la *opcionalidad*: en la comunicación, el emisor puede elegir lo que quiere decir y el modo de decirlo; y el receptor puede escoger una determinada interpretación entre otras posibles. Las tareas de práctica totalmente controlada por el profesor no desarrollan este aspecto.

4. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS Y ESTRATEGIAS

El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos de *planificación, ejecución, control y reparación* de los distintos tipos de actividad comunicativa: *comprensión, expresión, interacción y mediación*. En unos casos, el usuario produce un texto para enviar su propio mensaje. En otros, actúa como canal de comunicación entre quienes no se pueden comunicar directamente (mediación), o bien las actividades comunicativas son interactivas: los participantes alternan como productores y receptores.

4.1. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN O PRODUCCIÓN

4.1.1. ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN

Orales. El usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o varios oyentes: USUARIO — ondas sonoras — oyente/s.

Escritas. El usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es recibido por uno o varios lectores: USUARIO — texto escrito — lector/es.

4.1.2. ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN

Suponen movilizar recursos con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea:

Planificación:

Preparación (puesta en funcionamiento de los recursos internos); *atención al destinatario* (cálculo del efecto del discurso); *localización de recursos* (un diccionario u obtención de ayuda); *reajuste de la tarea y reajuste del mensaje* (a la baja —estrategias de evitación, emprendiendo una versión más modesta de lo que se hubiera gustado expresar—; o al alza —estrategias de aprovechamiento: la ayuda o los recursos lingüísticos complementarios permiten ser más ambicioso en las ideas expresadas—).

Ejecución:

Compensación (aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lengua muy sencillo, tal vez "extranjerizando" la L1); *apoyo en los conocimientos previos* ("islas de seguridad", lengua prefabricada —*formulaic language*⁽¹⁾—; *intento* (utilizar lo que se recuerda a medias y se piensa que podría funcionar).

Evaluación/Control:

Control del éxito: a través del *feedback* o retroalimentación de la expresión facial y los gestos que se producen en la conversación.

Corrección/Reparación:

Autocorrección: el usuario de la lengua puede corregir los deslices momentáneos.

4.2. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN O RECEPCIÓN

4.2.1. ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN

Auditivas. El oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado, emitida por uno o varios hablantes:

Hablante/s — ondas sonoras — USUARIO.

(1) WEINERT, R. "The role of formulaic language in second language acquisition: A review". *Applied linguistics* 16/2 (1995): 180-205.

Lectoras. El lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o varios autores:

Escritor — texto escrito — USUARIO.

Audiovisuales. El usuario recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual.

Jeremy Harmer distingue entre *Destrezas receptivas de tipo 1 y de tipo 2*⁽²⁾:

— Tipo 1. Generales:

1. Capacidad de predicción. Esto facilita la comprensión al relacionar los conocimientos previos con la información que aporta el texto.
2. Capacidad para extraer información específica (*scanning o intensive reading*).
3. Capacidad para captar la esencia (*gist*) del texto (*skimming o extensive reading*).

— Tipo 2. Detalladas:

1. Reconocer los esquemas del discurso y la función que desempeñan determinados marcadores del mismo para entender cómo está estructurado un texto.
2. Deducir la opinión o actitud del autor de un texto.
3. Deducir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto, habilidad que es posible desarrollar —hasta cierto límite, en la medida en que no se desconozca un número demasiado alto de palabras—, debido a que el conocimiento receptivo siempre es mayor que el productivo.

El alumno necesita percibir una buena razón para escuchar un texto o leerlo, principalmente interés o utilidad. En la vida real, siempre que leemos o escuchamos lo hacemos con una finalidad concreta.

4.2.2. ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

Planificación:

Identificar los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento los *esquemas* apropiados.

(2) HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 1992.

Ejecución:

Encuadre (expectativas respecto a la organización y al contenido del texto) e *inferencia* (mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos del mensaje para conocer el significado).

Evaluación:

Las claves textuales y contextuales se cotejan con el esquema puesto en funcionamiento (comprobación de hipótesis) para determinar el acierto de la interpretación de la situación.

Corrección:

Si se identifica un desajuste, es preciso volver a la fase de encuadre y proceder a una revisión de la hipótesis.

4.3. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN

4.3.1. ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN

El usuario de la lengua actúa de forma alterna como emisor y receptor mediante la negociación de significados, siguiendo el principio de cooperación. La interacción suele proporcionar mayor abundancia de *características paralingüísticas* (lenguaje corporal, uso de sonidos extralingüísticos, cualidades prosódicas...) o *paratextuales* (la función "paralingüística" de los textos escritos a los que se acompaña de ilustraciones, gráficos o recursos tipográficos). Ciertos tipos básicos de diagramas o gráficos acompañan habitualmente los textos para la enseñanza de la lengua extranjera: *Wordstar (spider chart)*, *substitution table*, *grid (matrix)*, *pie chart*, *flow chart*, *tick chart*, *Venn diagram*, *barchart (blockgraph)*⁽³⁾. Susan Halliwell, en su célebre modelo para la enseñanza de otras materias en la lengua extranjera, incluye el recurso a la representación diagramática de información, junto con la repetición de patrones lógicos y lingüísticos, el apoyo visual a la comprensión y su comprobación mediante la realización de tareas⁽⁴⁾.

(3) DURÁN MARTÍNEZ, R.; SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, S. & BELTRÁN LLAVADOR, F. *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Almar, 2004, p. 167.

(4) HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman, 1994: 130-142.

4.3.2. ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN

Planificación:

Puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un "praxeograma" (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa); *encuadre* (intercambios probables de la actividad); *identificación de vacío de información y de opinión*; *valoración de lo que puede darse por supuesto* (consideración de la distancia comunicativa entre los interlocutores); y *planificación de los intercambios*, decidiéndose por opciones.

Ejecución:

Tomar la palabra (los usuarios adoptan estrategias de turnos de palabra); *cooperación interpersonal* en la tarea; *cooperación de pensamiento* (para contribuir a la comprensión mutua y el establecimiento de un cierto contexto mental común) y *petición de ayuda* a la hora de la formulación.

Evaluación:

Ajuste entre los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede realmente (*Control de los esquemas y del "praxeograma"*) y su efectividad (*Control del efecto y del éxito*).

Corrección:

Los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan *peticiones u ofrecimientos de aclaración*, así como la intervención para restablecer la comunicación (*Reparación de la comunicación*).

4.4. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

El usuario no expresa sus significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Es el caso de la interpretación oral o la traducción escrita.

Además de las actividades de interacción y mediación, otras requieren que el usuario o alumno produzca una respuesta textual a un estímulo textual (una pregunta oral, unas instrucciones escritas, un texto discursivo...). Tanto los textos de entrada como de salida pueden ser hablados o escritos, participar de la lengua materna o de la segunda lengua, y conservar el significado o no (Marco Europeo de Referencia, p. 98):

(continúa)

Texto de entrada			Texto resultante		
Canal	Lengua	Canal	Conserva la lengua	Conserva significado	Tipo de actividad
Oral	L2	Oral	L2	Sí	Repetición
Oral	L2	Escrito	L2	Sí	Dictado
Oral	L2	Oral	L2	No	Pregunta/respuesta oral
Oral	L2	Escrito	L2	No	Respuestas escritas a preguntas orales en L2
Escrito	L2	Oral	L2	Sí	Lectura en voz alta
Escrito	L2	Escrito	L2	Sí	Copia, transcripción
Escrito	L2	Oral	L2	No	Respuesta oral a observaciones escritas en L2
Escrito	L2	Escrito	L2	No	Escritura como respuesta a observaciones escritas en L2

Las actividades de conservación del significado textual más mecánicas (repetición, dictado, lectura en voz alta, transcripción fonética) gozan de poco predicamento en la metodología actual de la enseñanza de lenguas. No obstante, es posible revitalizar ese tipo de actividades de diversas maneras: el dictado tradicional, que presta atención exclusiva a la corrección ortográfica, ha quedado ampliamente trascendido por un amplio abanico de clases de dictado que ponen mayor énfasis en la transmisión del mensaje (Davis & Rinvolucry 1988) y resultan de gran atractivo para los alumnos (*running dictation, silent dictation, dictogloss, picture dictation, blind dictation...*). La repetición de modelos gramaticales (el ejercicio tipo *drill* del *audiolingual method*) puede cobrar vida si se combina con la indicación previa (en L2) de clases de entonación que denoten estados anímicos o características del discurso (cansado; nervioso; rápido; lento; asustado; voz baja...).

4. CONSIDERACIONES FINALES

El Marco Europeo de Referencia constituye un valioso documento para la enseñanza de lenguas extranjeras. Su afán de homogeneización entre naciones y su incontestable aportación para colmar un inexcusable vacío de

directrices oficiales emanadas de las instituciones europeas son encomiables. Sin embargo, el propósito ecléctico que impregna sus páginas, no excluyente y omnicompreensivo de posturas metodológicas diversas, se traduce en ocasiones en exposiciones de principios y presentaciones de tipo teórico no acompañadas del correspondiente aparato de actividades para implementación en la práctica del aula, cuya inclusión parece obviarse tácitamente por pertenecer a la labor del docente. Los ambiciosos objetivos a conseguir están claramente explicitados, sólo resta proveer al docente de los recursos adecuados para hacer que pueda llevar a cabo su tarea en su práctica cotidiana en el aula.

Por tanto, el Marco de Referencia es sólo un punto de partida de innegable potencial educativo. Su total virtualidad exige ahora un esfuerzo combinado de investigación-acción (Van Lier 2001: 81) para lograr el desarrollo de materiales didácticos complementarios. En nuestra profesión, resulta igual de estéril reflexionar sin ejercer que ejercer sin reflexionar.

BIBLIOGRAFÍA

- CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. "Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching?". *TESOL Quarterly* 31/1 (Spring 1997): 141-152.
- COFFEY, S. "The L1 culture in the L2 classroom: Working from what students know". *MET* 10/2 (April 2001): 54-58.
- CONSEJO DE EUROPA. "White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society". *COM* (1995) :590.
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Grupo Anaya, 2002.
- DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M. *Dictation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- DURÁN MARTÍNEZ, R.; SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, S. & BELTRÁN LLAVADOR, F. *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Almar, 2004.
- ESTAIRE, S. & ZANÓN, J. *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

- HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow: Longman, 1994.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 1992.
- LOMAS, C. & OSORO, A. "De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 27 (abril 2001): 8-27.
- MANUEL CUENCA, C. "What makes an activity truly communicative for the foreign language class?" *MET* 17/1-2 (Winter 1989-90): 49-53.
- THORNBURY, S. & MEDDINGS, L. "Using a coursebook the Dogme way". *MET* 11/1 (January 2002): 36-40.
- VAN LIER, L. "La investigación-acción". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 27 (Abril 2001): 81-88.
- WEINERT, R. "The role of formulaic language in second language acquisition: A review". *Applied linguistics* 16/2 (1995): 180-205.
- WILLIS, J. *A Framework for Task Based Learning*. Essex: Longman, 1996.