

DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN E/LE EN SENEGAL: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PERSPECTIVAS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

The didactic of oral communication in Spanish classroom in Senegal: assessment and empowering perspectives in high school level

PAPA MAMOUR DIOP
(Universidad de Dakar, Senegal)

RESUMEN

En Senegal, las disposiciones programáticas y metodológicas contemplan, de manera explícita, el desarrollo de la competencia de comunicación oral en el aula de Español Lengua extranjera. Sin embargo, las prácticas docentes reducen dicha enseñanza a un diálogo profesor-alumno y a una mera memorización o recitación de un texto. Por ello, basándose en los principios de los enfoques comunicativos y las aportaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se examinan algunas teorías, estrategias y actividades que potencian la didáctica de la lengua oral con miras a la construcción de la competencia comunicativa de los discentes.

Palabras clave: Didáctica – Comunicación oral – Español lengua extranjera – Enseñanza en Senegal

ABSTRACT

In Senegal, the programs and methods implemented in Spanish teaching and learning process preview the construction of oral communicative competence. But in practice this subject only appears like a dialog between teachers and students and text memorization or recitation. Therefore this work proposes theories, activities and strategies based on the Communicative Approach and the Common European Framework for languages so as to empower oral teaching and learning device.

Key words: Didactics – Oral communication – Spanish as foreign language – Senegalese education

Introducción

El papel clave de la comunicación oral como medio de interacción entre los usuarios de una lengua es innegable. Al parecer, los humanos dedicamos el 75% de nuestro tiempo a comunicarnos mediante discursos orales con un porcentaje del 45% para la comprensión auditiva y el 30% para la producción oral (Prado Aragonés, 2004)¹. Este supuesto lingüístico-científico es más relevante y plausible en los contextos nacionales africanos marcados por la predominancia de una longeva civilización oral popular ocasionada por la tardía aparición de la escritura. Como afirman Hernández Díaz y Eyeang (2014) sólo “se ha ido aprendiendo a escribir, superando las manifestaciones lingüísticas orales gracias a la influencia de milenarias culturas de escribas”². Sin embargo, pese a esta característica ineludible de la comunicación oral por su trascendencia en los intercambios sociales, su didáctica cobra escaso protagonismo en los currículos de lenguas extranjeras en detrimento de una valoración excesiva de la lectoescritura. Hoy día, los hallazgos en las áreas de la Didáctica de las lenguas-culturas, la Pragmática del texto y el socioconstructivismo vigotskiano permiten una renovación de la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral acorde con los nuevos planteamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)³. De este modo, tal y como plantea Guillén (2010)⁴, la presente investigación combina dos dinámicas consustanciales una de otra: una dinámica operativa-funcional de implicación que permite llegar a identificar los procedimientos relativos al acto de enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral en el aula de español como lengua extranjera⁵; otra dinámica crítica-comprensiva de distanciamiento que permite tomar conciencia de los problemas que afectan a esa enseñanza y aportar soluciones para contribuir a zanjarlos. Por tanto nuestro estudio enmarcado en el contexto institucional y pedagógico del sistema educativo senegalés persigue los siguientes objetivos: 1) analizar las concepciones y representaciones de los asesores pedagógicos y profesores tutores así como las

¹ PRADO ARAGONÉS, J., *Didáctica de la Lengua y la Literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2011.

² HERNÁNDEZ DIAZ, J-M. y EYEANG, E. “Una apuesta por la lengua y la educación en África y su desarrollo”, en Ídem, (coords.), *Lengua, Literatura y Ciencias de la Educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2014, pp. 13-15.

³ CONSEJO DE EUROPA, *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español, 2002.

⁴ GUILLÉN DÍAZ, C. “La reflexión sobre la práctica y el programa individual para el desarrollo”, en ÍDEM, (coord.) *Francés Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*. Barcelona, Grao, 2010, pp. 11-29.

⁵ En adelante ELE.

actividades, estrategias y procedimientos en relación con la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral en el aula de ELE en Senegal⁶; 2) dar cuenta de las dificultades didácticas que caracterizan dichas enseñanzas; 3) identificar y proporcionar nuevas pautas pertinentes y viables de la didáctica de la lengua oral a tenor de la evolución de la investigación en Didáctica de las lenguas-culturas, la Lingüística del texto, la Pragmalingüística y el interaccionismo sociodiscursivo tan teorizado por la “Escuela de Ginebra”⁷.

1. La didáctica de la comunicación oral en el aula de ELE: análisis general de una disciplina problemática

El concepto de comunicación oral también designado con los marbetes “lengua oral”, “lenguaje oral” u “oralidad” es muy fluctuante y está caracterizado por una alta dispersión semántica. Prueba de ello es que, en la lingüística postestructural, varias concepciones teóricas y una pluralidad de enfoques⁸ fundamentan el desarrollo de la competencia de comunicación oral en las aulas de lengua y, más concretamente los procesos de gestión de su enseñanza, su aprendizaje y su evaluación. Así, el estudio de las variedades sociales del lenguaje oral, de los patrones culturales que conlleva todo acto de habla entroncaría en el campo de la Sociolingüística teorizada por B. Bernstein, W. Labov o J. Gumperz⁹. Otro punto de vista, que contempla ya no la dimensión de variación del lenguaje sino los efectos producidos por los enunciados, sería abarcado por la Pragmática. En esta perspectiva, “los enunciados se consideran «acciones verbales» en relación con una *situación de comunicación* que comporta dimensiones espacio-temporales y sobre todo sociales”¹⁰.

De igual manera, podríamos considerar la comunicación oral, desde un punto de vista formal, como un sistema de reglas que rigen la sucesión y el encadenamiento de

⁶ La enseñanza/aprendizaje está caracterizada por cierto dinamismo y auge en Senegal. Los datos estadísticos son muy elocuentes al respecto: unos 2000 profesores de español y 205000 alumnos en el curso académico 2012-2013 según consta en el reciente estudio del Señor Ndiogou Faye, Inspector General de Español y Decano de la Inspección General de la Educación y la Formación. Véase FAYE, N., “Presencia del español en Senegal”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.) *La enseñanza del español en África subsahariana*, Madrid, Catarata, 2014.

⁷ Integrada por didactas de las lenguas como Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, entre otros.

⁸ Aquí se refiere a los enfoques sociolingüístico, pragmático, conversacional e interaccionista de la comunicación oral.

⁹ MAURER, B., *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Paris, Les Editions Bertrand Lacoste, 2001.

¹⁰ GUILLÉN DÍAZ, C. y CASTRO PRIETO, P., *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 1998, p. 37.

turnos de palabras, la lengua de los intercambios desde una perspectiva que se podría calificar de conversacional. Por último, el punto de vista interaccionista indagaría en las manifestaciones lingüístico-discursivas, operaciones y marcas de construcción de identidad a cargo de cada interacción. Tal concepción interaccionista de la lengua oral aboga por el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural que se desmarca de un concepto de la lengua como conocimiento en donde “se esconde *una cultura de la reducción*: una forma de reducir las lenguas al cálculo...al cálculo de los elementos constitutivos de su sistema interno, de su orden profundo, su estructura simple (su gramática)”.¹¹

Del recorrido conceptual de la comunicación oral expuesto en los párrafos anteriores, se desprende que un discurso riguroso sobre la lengua oral ha de fundamentarse en una visión global y holística que integre todos los puntos de vista y definiciones ya mencionados. De ahí que exista una diversidad de enfoques didácticos que se puede aglutinar en torno a cuatro polos teórico-prácticos cuyos cuestionamientos sobreentienden conductas de aula y generan actividades didácticas.¹²

En esta perspectiva, la lengua oral se nos presenta como un canal de transmisión y/o construcción de saberes en el espacio aula. En este sentido, las interacciones verbales se estudian en su dimensión cognitiva y sociocognitiva vigotskiana, poniendo el énfasis en los medios de comunicación de los docentes y las redes de comunicación que instauran, las estrategias de cuestionamiento, reformulación de preguntas y refuerzo que utilizan, así como las verbalizaciones de los alumnos, las cuales constituyen hitos esenciales del procesamiento de los saberes.

Por otro lado, la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral favorece el dominio de la lengua española. Por ejemplo, a nivel semántico, ello se plasma en el manejo de palabras por parte de los alumnos en contextos variados para mejorar su interlengua; además contribuye al dominio de las estructuras sintácticas imprescindibles para la formulación correcta y precisa de un pensamiento cada vez más complejo en lenguas segundas y extranjeras. Aunque se trata de un enfoque reduccionista y de una

¹¹ GONZÁLEZ PINEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C.y VEZ, J. M., *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Editorial Síntesis, 2010, p. 12.

¹² MAURER, B., *op. cit.* Este didacta de la lengua oral que ejerce su labor docente e investigadora en la Universidad de Montpellier distingue cuatro polos teórico-prácticos: lengua oral como canal de transmisión, de enseñanza y de construcción del saber, medio de dominio de una lengua extranjera, instrumento de desarrollo de la conciencia metalingüística y por último espacio de colaboración y de diálogo intercultural.

“asignaturización”¹³ de la lengua extranjera como objeto de conocimiento, el dominio cabal de la lengua sigue siendo un objetivo clave del currículo.

Es más, un tercer enfoque, esta vez contrastivo, consiste en desarrollar la conciencia (meta)lingüística de los discentes de ELE mediante actividades contrastivas, de comparación, reflexión-deducción en relación con las especificidades del español hablado que los alumnos suelen practicar en contraposición con las normas del español escrito que constituye la principal expectativa de la institución escolar.

Por último, se considera la destreza oral como un medio relevante de comunicación, es decir como un espacio abierto de colaboración y de enfrentamiento positivo y constructivo en el aula con miras al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural tan alabada por el MCER. En esta óptica, la atención didáctica va a recaer particularmente en la negociación de las identidades de los actores escolares de la relación pedagógica para buscar estrategias que aminoren eventuales riesgos de conflictos. Desde este planteamiento didáctico de cariz (inter)culturalista, se desarrollan actividades de comprensión, producción, interacción, mediación e interpretación orales cuyos descriptores y especificaciones precisan González Piñeiro y otros (2010) en los siguientes términos:

Realizamos nuestras tareas comunicativas según los diferentes modos (o habilidades) de comunicación que comúnmente usan los locutores: escuchar, leer, hablar, escribir, conversar, “chatear”, mediar oralmente (interpretar, mediar por escrito (traducir); es decir, que algunos de esos modos pueden corresponder nuestras actividades comunicativas de la lengua concretas y observables, las cuales -según las operaciones neurológicas y fisiológicas que se movilizan- serán de recepción, producción, interacción. Su realización tiene lugar en una secuencia para la que se requiere una serie de estrategias y procedimientos¹⁴.

A continuación, en los contextos escolares francófonos, la comunicación oral es objeto de mucho descuido en los planes curriculares. Tampoco es tema de predilección de los investigadores en Lingüística aplicada y en Didáctica de las lenguas. Desde esta perspectiva, subraya Manga (2012) que la comunicación oral ha sido considerada tradicionalmente como la “cenicienta” de las habilidades lingüísticas por las dificultades que conlleva, dificultades que radican en sus características complejas: su inmediatez, la

¹³ Término acuñado por González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, *op. cit.*, p. 11.

¹⁴ GONZÁLEZ PINEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C. y VEZ, J. M., *op. cit.*, pp. 111-112.

necesidad de retroalimentación, las claves contextuales y la información no verbal, el intercambio continuo de réplicas entre el emisor y el receptor, el discurso fraccionado temporalmente, la mezcla de destrezas orales y visuales, el uso de redundancias y la presencia de ruidos ambientales¹⁵.

Otro aspecto clave de la complejidad de la didáctica de la lengua oral recae fundamentalmente en el dominio y la integración en el proceso comunicativo de un conjunto de destrezas de distintas función e índole. Según señalan Eyeang (2007)¹⁶, Giovanni y otros (1999)¹⁷ y Cassany y otros (1998)¹⁸, dichas destrezas lingüístico-discursivas se desglosan en destrezas *capacitadoras* (elementos segmentales y suprasegmentales, control de los registros formales e informales, elementos discursivos), *de interacción* (producción de un lenguaje interaccional, recogimiento del turno de palabra) *de producción* (destrezas de producción destrezas de control de la interacción, cambio de la información, integración de la información de otras fuentes).

Por otra parte, la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral entraña otros obstáculos propiamente didácticos, los más frecuentes y relevantes siendo las condiciones de impartición de la docencia debido a un alumnado numeroso y una organización material deficiente. A estos impedimentos de orden pedagógico, se añaden un filtro afectivo alto marcado por la carencia de motivación y confianza, la falta de espontaneidad comunicativa, el vacío metodológico relativo a la enseñanza/aprendizaje del lenguaje oral, la falta de adecuación de la producción oral al marco enunciativo más allá de las estructuras lingüísticas que configuran las oraciones. Una última traba didáctica estriba en la ausencia de un dispositivo evaluativo pertinente o la aplicación de una evaluación que sobrevalora la corrección formal en detrimento de la fluidez y la

¹⁵ MANGA, A.-M., "El desarrollo de la expresión en las aulas de Español Lengua Extranjera", en *Syllabus Review*, 3 (1), 2012, pp. 161-162.

¹⁶ EYEANG, E. "Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción en clase", en Balmaseda Maestu, E. (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Ediciones de la Universidad de La Rioja, 2007, pp. 509-524. Se trata de la publicación de las Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño, 27-30 de septiembre de 2006.

¹⁷ GIOVANNI, A. et al, *Profesor en acción 3*, Madrid, Edelsa, 1999.

¹⁸ CASSANY, D. et al, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao, 1998.

conformidad sociolingüística y pragmática (Harris, 2003¹⁹, Sánchez-Reyes Peñamaría y Durán Martínez, 2004)²⁰.

2. La enseñanza/aprendizaje de la lengua oral en el aula de ELE en Senegal: diseño de un dispositivo metodológico-práctico de investigación

La perspectiva metodológica dominante, enmarcada en un proyecto de investigación-acción, es la cualitativa en tanto que, mediante dicho paradigma interpretativo de educación, se puede asumir una perspectiva naturalista, centrándose en el análisis de las interacciones y situaciones de comunicación oral tal y como se contemplan en los planes curriculares y se producen en las aulas. Con más concreción, para recoger las informaciones relevantes y, teniendo en cuenta los aspectos contextuales y sus limitaciones, hemos tomado una serie de decisiones de cara a la óptima organización del trabajo de campo.

En primer lugar, el trabajo de campo se circunscribe en la Academia de Dakar²¹, la mayor del país, que estimamos suficientemente representativa de la población estudiada. En efecto, el acotamiento de la investigación en la circunscripción académica de Dakar permite cubrir todos los perfiles docentes que afectan a los profesores de español basándose en la ancianidad en la profesión, la titulación y el tipo de formación recibida.²² Por otra parte, hemos optado por aplicar una entrevista mediada por el cuestionario dirigido al único inspector de la enseñanza media y secundaria especializado en español, 2 asesores pedagógicos nacionales de lengua española, un asesor pedagógico en servicio en la Inspección General de la Educación y la Formación y 12 profesores

¹⁹ HARRIS, M. "Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOII", en *Actas del Segundo congreso e Escuelas Oficiales de Idiomas*. Consejería de Educación de Madrid, 2003, pp. 233-245.

²⁰ SÁNCHEZ-REYES, S., DURÁN MARTÍNEZ, R., "La comunicación oral en una lengua extranjera tras el marco común europeo de referencia", en MONTES MOZO, C. (coord.) *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General Técnica, 2004, pp. 27-50.

²¹ La gestión del sistema educativo en Senegal corre a cargo de 17 academias educativas repartidas por todo el país. Este estudio se lleva cabo en la academia de Dakar que abarca 3 distritos académicos: Dakar, Pikine-Guédiawaye y Rufisque.

²² Además los profesores tutores que constituyen una categoría de sujetos implicados en la investigación sólo ejercen su labor docente y formativa en Dakar en el marco del acompañamiento pedagógico de los futuros profesores en el Departamento de Lenguas Románicas de la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación.

tutores²³ en servicio activo en los colegios e institutos de enseñanza secundaria, escogidos por su larga y dilatada trayectoria profesional en relación con la enseñanza/aprendizaje del ELE y, por ende, en la formación de los profesores principiantes. Todos son titulares de diplomas superiores que van desde la licenciatura, equivalencia de la diplomatura española, al Diploma de Estudios Avanzados, están elaborando la tesis doctoral en la Universidad senegalesa o española y actúan como profesores asociados en el Departamento de Lenguas romances de la Universidad de Dakar.

Y para contrastar los datos recabados de la muestra intencional de actores implicados, compaginamos el método de encuesta con el análisis de documentos pedagógicos: los programas de español del primer y segundo ciclos diseñados en 1997, actualizados y validados con motivo del Seminario de estabilización de los programas pedagógicos operativos de 2004, los manuales en uso en el aula de ELE²⁴, las guías metodológicas de enseñanza media y secundaria²⁵ así como las fichas de lecciones de profesores en curso de formación y en servicio activo.

²³ En el presente estudio, empleamos indistintamente profesor tutor y profesor mentor. Cabe precisar que en las Ciencias de la Educación, se suele poner el membrete “profesor tutor, profesor mentor o profesor cooperante” al docente con reconocido trayecto profesional que se ocupa del asesoramiento pedagógico de los profesores menos experimentados. Se puede recoger las siguientes definiciones:

Profesor asesor (Asesor pedagógico): es un profesor preparado que ayuda a otros compañeros en las cuestiones de su docencia (diagnósticos, resolución de problemas...) y de su formación. La tarea, pues, del profesor asesor es dar consejos a los colegas sobre las innovaciones en todo el ámbito escolar, proporcionar las mejoras necesarias en la escuela y estar comprometido con la formación permanente del profesorado. Véase MATA, F. S., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTIA, A. *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II, Málaga, Ediciones Aljibe, p. 430.

Profesor cooperante: El profesor cooperante o tutor de prácticas es aquel profesor con experiencia que ejerce en los niveles no universitarios de la enseñanza y que colabora con la labor formativa de las instituciones de formación inicial del profesorado, tutorizando estudiantes que realizan sus prácticas de enseñanza. La función del profesor cooperante es animar al estudiante para que, de manera progresiva, vaya realizando tareas de intervención docente guiada en el aula. Véase MATA, F. S., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTIA, A., A. *op cit.*, p. 431.

Profesor mentor: se concibe como un profesor con experiencia que trabaja en colaboración con otro profesor más inexperto, ofreciéndole el apoyo instructivo necesario para asegurarle su aprendizaje y su éxito en la tarea de enseñanza. El profesor mentor desempeña varias funciones: contribuye a reducir el temprano desgaste de los profesores principiantes trata de cualificar al nuevo profesor, facilita su integración dentro de la escuela, le trasmite conocimiento formal y habilidades, lo introduce en las reglas, normas y disciplina, tanto de la profesión como de la cultura del centro, lo orienta como colaborador en la planificación del currículo, la gestión del aula, la evaluación. Véase MATA, F. S., RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. y BOLÍVAR BOTIA, A., *op cit.*, p. 444.

²⁴ En el primer ciclo de secundaria, el manual oficial utilizado es *Horizontes*. Consta de 3 libros: el libro de textos, el libro de actividades y el del profesor y es el libro del alumno el que permite desarrollar las destrezas receptiva y productiva de comunicación oral. Sin embargo, se recomienda el empleo de otros manuales siempre que contribuyan a conseguir los objetivos de comunicación. Por ejemplo, los profesores observados en el marco de este estudio han sacado sus textos de *Español 2000*.

²⁵ Ambas guías corren a cargo de la Señora Antoinette BIAYE (primer ciclo) y del Señor Mame Charles DIOUF (segundo ciclo). Constituyen valiosas aportaciones en la calidad de la enseñanza/aprendizaje del español en Senegal a la vez que permiten cierta unicidad y estabilidad metodológicas necesarias para la credibilidad de las actuaciones docentes.

Por último, nuestro dispositivo práctico se afianza y se complementa con otro instrumento de recogida de datos cualitativos para analizar la situación de aula, es decir la observación de situaciones pedagógicas relacionadas con el desarrollo de la competencia de comunicación oral en clase de español. Dichas sesiones de observación tuvieron lugar en aulas del primer ciclo en dos institutos de enseñanza media ubicados en zonas urbanas y barrios populares. Se efectuaron los días 28 de abril y 19 de mayo e involucraron a 77 alumnos que cursan su primer año de Español Lengua extranjera.

En base a este dispositivo metodológico-práctico, nuestro estudio entronca con los fines praxeológicos de la Didáctica de las lenguas-culturas como una disciplina de observación, análisis e intervención. De corte descriptiva, heurística e intervencionista, se ha configurado en torno a un sistema de actividad²⁶ cuyos componentes dinámicos interrelacionados en un proceso cíclico, emergente y recursivo son:

- Los sujetos implicados en la investigación: inspector, asesores pedagógicos nacionales, profesores mentores.
- Los objetos implicados en el proceso de indagación: programas, vademécum metodológicos, manuales y fichas pedagógicas.
- Los instrumentos de mediación: el método de encuesta, el análisis documental y la observación en situación de aula.
- El medio: el aula de ELE en Senegal como espacio de investigación, en su calidad de microsistema con sus actores que interactúan.

3. Los resultados del trabajo de campo: presentación, análisis y discusiones

Nuestro método heurístico adscrito al paradigma cualitativo de investigación, tiene como objetivo general analizar lo que pasa en el aula de ELE en Senegal, para descubrir las actividades y estrategias empleadas en el desarrollo de la competencia de comunicación oral en lengua española. Para ello, la triangulación de los datos procedentes de los distintos instrumentos de recogida de información nos permite desprender una serie de constataciones e inferencias.

Primero, parece haber un punto de vista ampliamente consensuado en torno a la importancia de la comunicación oral en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE. En efecto, los profesores tutores entrevistados contestan a la pregunta 1 “Valore la

²⁶ ESTEVE, O. et al., “La interrelación de contextos en la investigación en el aula: una aproximación ecológica”, en BARRIO, J. L., (coord.), El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua, Madrid, La Muralla, 2008, pp. 135-167

importancia que los profesores de español conceden a la enseñanza/aprendizaje de la comunicación oral, atribuyendo una nota de 1 a 4, 1 siendo el más alto grado” con una valoración media de 2. Y es en esta concepción común compartida en donde se pone en evidencia el papel clave de los enfoques comunicativos para lograr la competencia discursiva oral de los alumnos.

Por eso, el desarrollo de la competencia de comunicación oral se contempla en los documentos curriculares. Así, la enseñanza/aprendizaje del ELE en el sistema educativo senegalés favorece la comunicación oral de los alumnos conforme con los siguientes objetivos formulados en el programa 1997, actualizado en 2004:

Desarrollar al máximo las aptitudes del alumno en materia de comprensión oral y escrita por una parte y, la expresión oral y escrita, por otra. Los intercambios o debates de ideas en el aula entre alumnos y entre los alumnos y su profesor pueden ayudar a mejorar el trabajo sobre la comunicación oral²⁷.

También, desde la preparación de la práctica de aula, se atiende al fomento de la lengua oral en el diseño de las guías metodológicas en los siguientes términos:

El objetivo es que el alumno llegue a producir mensajes orales coherentes y bien estructurados en la lengua extranjera, utilizando para ello de manera eficaz todo tipo de recursos, tanto lingüísticos como no lingüísticos.²⁸

Todos los alumnos deben tener la oportunidad de hablar. Empujar a los más tímidos a salir de su silencio e incitarlos a interrogar ellos mismos a sus compañeros. [...] Obligando a los alumnos a hacerse ellos mismos preguntas, se les llevará a defender un punto de vista...²⁹.

Concretamente, se contempla el trabajo de la lengua oral en dos ejercicios clave del aula de ELE: la explicación de textos y el comentario de fotos. Durante la sesión de explicaciones, los profesores no parecen sacar provecho de las secuencias de dramatizaciones para estimular la producción oral de los alumnos tal y como consta en los siguientes fragmentos observados de cuyo análisis se desprende que la dramatización, elemento catalizador de la expresión oral, desde las prescripciones metodológicas, está

²⁷ Tomado del programa del español del primer ciclo. La traducción es nuestra.

²⁸ BIAYE, A. “Curso de metodología del primer ciclo,” en *F1C2 Español (Formation de professeurs de collèges d’enseignement moyen)*, FASTEF, UCAD, 2011, p. 46.

²⁹ DIOUF, M. C., “Metodología del segundo ciclo”, en *F1C2 Español (Formation de professeurs de collèges d’enseignement moyen)*, FASTEF, UCAD, 2011, p. 72.

concebida y practicada por los profesores como una mera recitación o memorización de un diálogo.

Profesor nº1 **Dramatización del texto anterior (segunda etapa de la clase de explicación de texto)** Texto: *Cuando yo era niño* (Adaptado de *Español 2000*, Nivel elemental, p 154): “Vamos a dramatizar el texto pasado. Vamos, dos alumnos. ¿Quién es Luis? Y ¿quién es Carlos?”

Profesor nº1 **Dramatización del texto del día (sexta etapa de la clase de explicación de texto)** Texto: *El viaje* (Adaptado de *Español 2000*, Nivel elemental, p. 238): “Tenéis cinco minutos para *memorizar las tres primeras réplicas del diálogo* de “Hola Carmen” hasta “un par de día”. ¿Quién es Pedro? ¿Y quién es Carmen?”

A continuación, otra actividad escolar para favorecer la práctica oral de la lengua recae fundamentalmente en el comentario de imágenes (fotos, viñetas, dibujos, tiras, etc.). A este respecto, cabe señalar que para llevar a cabo su comentario y dar rienda suelta a la imaginación y expresión oral de las alumnas, Profesor nº2 construyó su lección en torno a los siguientes hitos:

- La situación de la imagen (autor, tiempo, lugar, tipo de imagen etc.)
- La delimitación de los diferentes planos.
- La descripción pormenorizada de la foto conllevando un fuerte componente de comentario personal e incluyendo una multitud de especulaciones e inferencias que sueltan la expresión oral de los discentes.

Es más, es sumamente importante notar, a partir de las respuestas recogidas y las secuencias observadas, que los profesores no contemplan otras actividades de comprensión y producción orales fuera de la explicación de textos y el comentario de foto; Por tanto, se trata de una concepción restrictiva y de un aprovechamiento limitado de la metodología comunicativa que se presenta como un cajón de sastre en que caben toda clase de actividad destinada a fomentar la comunicación oral de los alumnos.

Por tanto, hay que ahondar y ampliar la sesión de explicación de texto más allá de un mero diálogo entre un profesor que hace preguntas y unos alumnos que contestan. La potenciación de dicha actividad mediante dramatizaciones, escenificaciones, juego de roles, simulaciones de situaciones reales, debates, discusiones, escucha y explotación de documentos auténticos (canciones, grabaciones) es un requisito clave para alentar la

producción oral de los aprendientes, aprovechando la función transaccional e interaccional de dichos ejercicios³⁰.

Por último, de los discursos verbalizadores de las prácticas de los profesores de ELE por sus tutores, mentores, asesores e inspector, se sobreentiende que éstos no atienden de forma explícita y consciente a la evaluación de la competencia de comunicación oral. De hecho, a la pregunta 7 del guión de entrevista “los profesores suelen evaluar la competencia de comunicación oral de sus alumnos. Contesta eligiendo entre las siguientes valoraciones: Nunca, Casi nunca, Algunas veces, Muchas veces o Siempre”, los ítems “nunca” y “casi nunca” cobran una frecuencia de 4 y 5 que equivale a un porcentaje del 33% y el 41% respectivamente de las respuestas. Sin embargo, en la participación, los profesores corrigen de manera sistemática y rotunda los errores lingüísticos, léxicos y fonéticos sobre todo, pasando por alto las desviaciones propiamente comunicativas que más suelen obstruir la recepción y la producción de enunciados. De igual modo, según datos recabados de la encuesta, los tímidos e incipientes intentos evaluadores tienen cabida en una concepción exclusivamente formal de la evaluación que privilegia la corrección lingüística con una valoración máxima de 1 a expensas de otros criterios como la fluidez con una nota media floja de 9, la adecuación con un promedio de 6, los aspectos paralingüísticos, entre otros³¹. Por último, en las respuestas a la pregunta 10, la encuesta revela que se valoran los elementos lingüísticos y gramaticales que sacan una nota máxima de 1 en la enseñanza y evaluación de los profesores en opinión de sus mentores.³²

³⁰ EYEANG, E. *op. cit.*, p. 523. Apoyándose en los estudios de Cassany y otros (1998), esta didacta de ELE y formadora de profesores de español explica que, en la función transaccional o autogestionada, sólo una persona elabora el texto/discurso, por tanto hay una sola voz mientras que en la función interaccional o plurigestionada, varias personas y varias voces participan en la co-elaboración y co-construcción del texto/discurso.

³¹ Pregunta 11 del cuestionario: clasificar por orden de importancia estos criterios de valoración de la competencia discursiva oral en la actuación de los profesores cuya formación o tutoría corre a su cargo, poniendo 1 para el primero, 2 para el segundo, 3 para el tercero etc. Cortesía, fluidez, cohesión, coherencia, corrección, articulación, pronunciación, gesticulación, entonación...

³² Pregunta 10 del guión de entrevista: clasificar por orden de importancia los siguientes elementos en la construcción de la competencia de comunicación oral desde la intervención de los profesores, poniendo 1 para el primero, 2 para el segundo, 3 para el tercero y 4 para el cuarto:

- a) Elementos lingüísticos y gramaticales: léxicos, morfosintácticos, fonéticos y fonológicos.
- b) Elementos socioculturales: reconocimiento de los estatus sociales, conocimiento de los contenidos de civilización y cultura.
- c) Elementos discursivos: contenidos temáticos, tipos de discursos, cohesión es decir organización de frases, coherencia o sea organización de las ideas.
- d) Elementos estratégicos y metodológicos: estrategias verbales y no verbales, medios y técnicas de comprensión y expresión.

4. Algunas propuestas que potencian la didáctica de la comunicación oral en el aula de ELE en Senegal

En este apartado, se configura, con carácter práctico, un dispositivo potenciador del ya existente proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje oral; dispositivo que abarca los principios metodológicos y comunicativos subyacentes, algunas estrategias de comprensión y expresión orales inspiradas en el MCER, una tipología no exhaustiva de actividades posibles y una modelización de la tan ignorada evaluación de la comunicación oral.

4.1. Algunos principios didácticos y comunicativos

Para ser dinámico y funcional-operativo, el proyecto de comunicación oral debe insertarse en un proceso que toma cuenta efectiva de las necesidades, expectativas e intereses de los alumnos y del medio en donde viven: necesidad de exteriorizar lo que sienten, necesidades lúdicas, necesidad de conocerse y de descubrir el mundo circundante. Además, basada en un enfoque constructivista, la comunicación oral ha de enmarcarse en un proceso de aprendizaje continuo e integrado en la trama de actividades que tratan de realidades propias del entorno de los alumnos.

Por eso, hay que evitar situaciones artificiales de las vivencias de los discentes a la vez que el profesor tiene que prescindir de frases sintácticamente correctas pero huecas y vacías desde el punto de vista del significado y de la comunicación. En este sentido, las actividades han de ser motivadoras, útiles y significativas por cuanto desembocan en la resolución de problemas.

Por otra parte, se puede establecer siete principios comunicativos que sustentan la elaboración de actividades de comunicación oral y la confección de materiales didácticos³³ que presentamos en lo que sigue:

- 1) Principio de vacío de información (information gap), principal función del acto de comunicación que apela actividades de registro o información específica, actividades para completar información, actividades de respuesta a partir de un cuestionario oral.
- 2) Principio de dependencia de la tarea (Task dependence) porque el alumno replica la información obtenida para realizar una tarea significativa de la vida real. Las

³³ SÁNCHEZ-REYES, S. y DURÁN MARTÍNEZ, R., *op. cit.*, p. 45. Las autoras se refieren a dichos principios comunicativos considerados como pautas de aceptación generalizada para el diseño de material didáctico y ejercicios de idiomas, tomados del modelo de Johnson. (Véase Equipo Pígmalión, *La enseñanza del inglés*, Madrid, Narcea, 1987).

actividades de ampliación de información a partir de una matriz ya existente y las de resolución de problemas son adscribibles en este principio.

- 3) Principio de transferencia de la información (Information transfer) con el que se contempla la posibilidad de transferir una información del código oral al escrito, del código audiovisual al escrito mediante actividades de transcripción, de toma de apuntes o de resumen-síntesis.
- 4) Principio de coherencia del discurso (Jigsaw principle) a partir del cual la calidad discursiva del texto oral se va tejiendo con las actividades de ampliación de información, actividades de reconstitución del texto, actividades de puesta en orden, actividades de identificación de marcadores y conectores textuales.
- 5) Principio de corrección para verificar el contenido basado en una concepción ya no behaviorista sino constructivista del error como manifestación normal y lógica de la interlengua y del estadio transitorio del alumno en su proceso de apropiación de la lengua extranjera a través de actividades de registro y categorización de errores, actividades de revisión del texto oral producido, actividades de evaluación y remediación.
- 6) Principio de opcionalidad por el que el alumno puede elegir tanto lo quiere decir como la forma en quiere decirlo al mismo tiempo que el interlocutor tiene la oportunidad de emitir una multitud de inferencias e interpretaciones.
- 7) Principio de cooperación: a través de las máximas de H. P. Grice³⁴ a saber: cantidad (decir justo lo necesario para transmitir una información), calidad (grado de veracidad del contenido del mensaje), relación (evitar de decir lo que no venga al caso) y claridad (ser claro, conciso y evitar ambigüedad y equívocidad).

4.2. La organización de estrategias de comprensión y producción oral desde los planteamientos del MCER

Se configura aquí un conjunto de estrategias de comprensión auditiva y expresión oral a partir de las perspectivas del MCER que se ha convertido últimamente en un referente ineludible en la Didáctica de las lenguas y culturas extranjeras en Europa. Dichas estrategias se fundamentan en las cuatro etapas de la arquitectura oral discursiva diseñada por el Marco: planificación, ejecución, evaluación y corrección. En función de la

³⁴ GRICE, H. P., "Logic and Conversación", en P. COLEY y J. L. MORGAN (eds.), *Syntax and Semantics*, v. 3: *Speech Acts*. New York, Academic Press, pp. 41-58. GRICE, H. P. "Lógica y conversación", en VALDÉS, L. *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, pp. 511-530. Según GRICE, el principio de cooperación se desglosa en cuatro máximas conversacionales: la máxima de cantidad, la máxima de calidad, la máxima de relación o relevancia y la máxima de modo o claridad.

destreza implicada, las estrategias se desglosan en etapas conforme se puede recoger en el MCER³⁵ en el que se inspiran a su vez, Sánchez-Reyes y Durán Martínez.³⁶

Así es como, las estrategias de expresión se componen de los siguientes hitos:

- **Preparación:** proceso de asimilación piagetiana que consiste en poner en funcionamiento los recursos lingüístico-comunicativos disponibles; valoración de la situación de comunicación (atención al destinatario, su estatus, los efectos sociolingüísticos, tonos, estructuras del discurso); reajuste de la tarea y del mensaje a la baja (cuando los recursos son carentes e inadecuados) o al alza (proceso de acomodación piagetiana para encontrar una ayuda apropiada y obtener un reequilibrio y un valor añadido).
- **Ejecución:** con el empleo de estrategias de evitación cuando los recursos de los que se dispone son insuficientes y estrategias de aprovechamiento que permiten reajustar al alza los recursos mediante la aplicación de estrategias de compensación tales como aproximaciones, generalizaciones, paráfrasis, descripciones, extranjerización de la L1, disminución del filtro afectivo con islas o puentes de seguridad y movilización de los conocimientos previos.
- **Evaluación:** en términos de control de la calidad oral discursiva y de implemento de un dispositivo de remediación.
- **Corrección:** sobre todo en su doble modalidad de autocorrección e intercorrección para revisar los errores lingüístico-comunicativos cometidos.

A continuación, por lo que se refiere a las estrategias de comprensión auditiva, se desgranar en las mismas etapas que la expresión pero con contenidos y propósitos diferentes:

- **Planificación:** identificación y análisis del contexto de comunicación y de los recursos necesarios (quién, a quién, dónde, cuándo, cómo, para qué) para descifrarlo.
- **Ejecución:** encuadre para establecer expectativas e inferencia para la emisión de hipótesis.
- **Evaluación:** comprobación de las hipótesis con la evidencia de claves textuales y contextuales y búsqueda de marcadores.

³⁵ CONSEJO DE EUROPA, *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español, 2002, pp. 66-73.

³⁶ SÁNCHEZ-REYES, S y DURÁN MARTÍNEZ, R. *op. cit.*, pp. 40-43.

- **Corrección:** Búsqueda de un esquema alternativo en caso de desajuste (revisión de hipótesis).

4.3. Una tipología poco exhaustiva de actividades de comunicación oral

Como hemos expuesto anteriormente, las tareas de estimulación de la comunicación oral en el aula de ELE radican mayoritariamente en secuencias de dramatizaciones-escenificaciones incorporadas a la explicación de texto y en el comentario de imágenes. Por consiguiente, se desprende de las prácticas docentes una concepción reductora del enfoque comunicativo y de la perspectiva accional capaces de fraguar una pluralidad de actividades orales que se reparten en dos grupos³⁷:

- Las actividades de transmisión de información para cuya realización los alumnos deben dominar el lenguaje de la evocación: narrar, contar, describir, hacer un informe oral etc.
- Las actividades de intercambios verbales que requieren la interacción entre dos o más interlocutores: argumentar, discutir, conversar, escuchar, comprender, hablar por chat, respetar al interlocutor desarrollando una escucha proactiva y no reactiva.

Ambos tipos de actividades orales conllevan sendas modalidades de organización y presentación del discurso oral bien catalogadas por Cassany (1998) y Eyeang (2007), a saber:

- La modalidad autogestionada o transaccional que se nos presenta como una modalidad básicamente enunciativa con características más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración y articulación y pronunciación cuidadas.
- La modalidad plurigestionada o interaccional marcada por la negociación del texto, del tema, de las modalidades de intervención, los turnos de habla y las características típicas de la lengua oral (reducciones, elipsis, uso de pronombres: tú, él, yo etc.)³⁸.

Otro criterio relevante para clasificar los tipos de actividades estriba en el número de interlocutores y sus respectivas funciones en el proceso comunicativo. Desde este supuesto, se nos ofrece tres categorías de géneros y textos orales:

³⁷ La comunicación oral va más allá del diálogo entre el profesor y los alumnos en el marco de una explicación de textos; además de construir el significado de un texto, se trata de dar rienda suelta a la libre expresión de los discentes. Al respecto, los profesores de español en Senegal no aprovechan las recomendaciones y la gran variedad de actividades que les ofrece sus metodologías del primer ciclo y segundo ciclos.

³⁸ CASSANY, D. y al, *Enseñar lenguas*, Barcelona, Grao, 1998. Citado por EYEANG, E., op. cit., p. 514.

- ✓ Singular: narración, descripción, definición, enumeración, canción, monólogo, exposición, conferencia, lección magistral, discurso etc.
- ✓ Dual: diálogo, llamada telefónica, entrevista, cuestionario oral.
- ✓ Plural: conversación, tertulia, discusión, debate, asamblea, reunión, mesa redonda etc.³⁹

Un último criterio de catalogación y diferenciación de las actividades de comunicación oral recae en la destreza que se quiere trabajar, es decir habilidad receptiva (comprensión auditiva u oral) o productiva (expresión oral) e interactiva (interpretación). Así, en la destreza de comprensión oral, encajan perfectamente la discriminación de sonidos sobre todo durante la denominada etapa fonética, las actividades de registro o búsqueda de una información específica, las actividades para completar una información, las actividades de transcripción y las de predicción, anticipación y ampliación de una información. También son encuadrables en actividades de comprensión oral las entrevistas y microconversaciones, las actividades de respuesta a partir de un cuestionario oral, los juegos didácticos, las canciones y la escucha de documentos sonoros y audiovisuales, un ejercicio de gran relevancia didáctica pero en trance de desaparición en el aula de ELE en Senegal.

Ahora bien, es posible rehabilitarlo dado que los manuales aparecen cada vez más como “ensemble pédagogique (Galisson, 1980, Besse, 1992 y Puren 2010), package course o instructional package” al ser acompañados de materiales añadidos (cuadernos, guías, glosarios, CD, DVD)⁴⁰ que posibilitan su explotación audiooral. El trabajo con estos documentos auténticos (grabaciones, emisoras radiofónicas, entrevistas, boletines informativos, debates, juegos radiofónicos o anuncios publicitarios) puede iniciarse en el primer ciclo y afianzarse en el segundo cuando los alumnos hayan almacenado un bagaje lingüístico suficiente.

En el aula de ELE, la explotación de estos materiales sociales de referencia⁴¹ permite descubrir y reconocer *los contenidos léxico-culturales* (vocabulario o léxico

³⁹ MARTÍN VESGAS, R. A. Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Madrid, Editorial Síntesis, p. 102.

⁴⁰ DUMBRAVESCU, D. G., *Estatus de los manuales escolares y formación inicial del profesorado de ELE: indicadores de actualización para el ámbito académico de Rumania*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 2014, p. 34.

⁴¹ Término utilizado por Sophie Moirand (MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982) al referirse a estos documentos auténticos, es decir “todo tipo de objetos, productos con entidad física, ya sea visuales, escritos, sonoros que formen parte de la realidad social, cuya forma o contenido no han sido concebidos con una intención pedagógica.” (GUILLÉN DÍAZ, C. y CASTRO PRIETO, P., 1998, p. 153).

contextualizado, registros de lengua, hechos culturales), *los contenidos fonéticos* (distintos fonemas, distintos acentos, discriminación auditiva), *los contenidos morfosintácticos* (estructuras gramaticales utilizadas de manera inductiva en determinadas situaciones), *los contenidos discursivos y temáticos* (identificación de palabras clave, comprensión global y luego analítica y detallada) y *las aptitudes estratégicas y metodológicas* (la toma de notas, las estrategias de comprensión, inferencia, evitación, compensación, aprovechamiento, etc.). En lo sucesivo presentamos una metodología sencilla de explotación de un documento sonoro sean cual sean las capacidades cognitivas y psicolingüísticas del alumnado de primer y segundo ciclos en Senegal que equivalen a los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco⁴². Dicha metodología se concreta en la siguiente parilla⁴³:

¿Quién habla? ¿A quién?

¿Cuántos interlocutores? ¿Son hombres, mujeres, jóvenes, niños, ancianos? ¿Cuántos años tendrán? ¿Se los puede caracterizar: estatus social, papel, estado de ánimo y de espíritu? etc.

¿Dónde?

¿Se puede localizar el lugar (calle, casa, barrio, avenida...)? ¿Hay ruidos de fondo significativos? ¿Cuáles son? ¿Risas, música, discusión en trasfondo? etc.

¿De qué?

¿Se puede identificar palabras clave que orientan hacia el tema dominante o subtemas?

¿En qué momento se sitúa la toma de palabras?

¿Antes o después de un acontecimiento del que se habla?

¿Cómo?

¿Cuál es el canal utilizado? ¿Entrevista cara a cara, radio, televisión, teléfono, interviú, conversación informal y amical, entrevista a pie de acera (micro-trottoir) etc.

¿Para qué?

¿Cuál es la intención del que habla? ¿Informar, Explicar, describir, contar, comentar, presentar un problema, convencer? etc. Por otro lado, la actividad de lengua relacionada con la expresión oral da cabida a otras numerosas actividades tales como monólogos, ponencias temáticas, contar historias, dramatizaciones, diálogos dirigidos y libres,

⁴² Nivel A que se desglosa en A1, Acceso y A2 Plataforma para usuarios básicos. Nivel B que se desgrana en B1 Umbral y B2 Avanzado para usuarios independientes.

⁴³ TAGLIANTE, Ch., *La classe de langue*, Paris, Clé International, p. 103.

torbellino de ideas, canciones, ejercicios de colaboración, debates, explicaciones de textos, comentar una imagen, juegos didácticos y lingüísticos etc.⁴⁴

En este punto de nuestro estudio, es necesario llamar la atención de los profesores sobre los juegos lingüísticos y didácticos⁴⁵, de gran trascendencia en el fomento de la comunicación oral en ELE. Sólo reseñamos algunos como:

-El teléfono estropeado: actividad realizable en grandes o pequeños grupos; consiste en hacer circular una frase sin alterarla; lo que permite trabajar la fonética y la pronunciación. La frase se susurra por turno en orejas de los alumnos sentados en forma circular y el último repite la frase oída y se la compara a la frase inicial. A veces se producen importantes cambios.

Tabú: para cuya organización, los alumnos están repartidos en grupos. Se trata de evitar unas palabras tabúes, usando la reformulación, las definiciones y la paráfrasis. Por ejemplo, se hace adivinar “Correos” sin pronunciar las palabras sello, carta, buzón o cartero etc.

-La historia encantada cuyo objetivo es contar una historia y recoger los errores cometidos por los alumnos. Los alumnos se reparten la narración de una historia preparada o improvisada según el nivel de los aprendientes.

4.4. De la renovación de la evaluación de la competencia de comunicación oral en el aula de ELE

De todos es sabido que uno de los más relevantes aspectos de la enseñanza de las destrezas orales está relacionado con la evaluación de la competencia subyacente. Tradicionalmente sólo se ha basado en criterios formales para valorar los discursos orales. Por tanto, en base a las prescripciones de los enfoques comunicativos y de la perspectiva accional, muchos autores⁴⁶ abogan por un dispositivo de evaluación criterial

⁴⁴ Adaptado de MARTÍN VEGAS (2009) y TAGLIANTE (2005).

⁴⁵ Hay muchísimos más que se pueden dar como referencia a través de páginas web y bibliografía específica. Así, un conjunto de juegos didácticos se recogen bajo el título “Juegos para estimular la expresión oral y escrita” (formacionprofesionalavasesorias.wikispaces.com/.../J). También se puede facilitar la siguiente bibliografía especializada en torno a la teoría y práctica del juego en las aulas de ELE y Francés lengua extranjera: RECASENS, M., *Cómo estimular la expresión oral en clase*, Barcelona, CAEC, 1989; BADIA, D., VILA, M., *Juegos de expresión oral y escrita*, Barcelona, Grao, 2005; ALLER MARTINEZ, C. *Juegos y actividades de lenguaje oral: procesos didácticos*, Alcoy, Alicante, Marfil, 1995; CORMANSKY, A., *Techniques dramatiques: activités d'expression orale*, Vanves, Hachette FLE, 2005; LEMEUNIER V., GRACIA, M., CARDON, J., *En jeux: activités orales pour favoriser l'apprentissage du français*, Cayenne, CRDP Académie de Guyane, 2010; GIANGIOBBE, E., LEFORT, H., *Le jeu en classe de langue*, Limoges, CRDP du Limousin, 2003; SILVIA, H., *Le jeu en classe de langue*, Paris, Clé International, 2008; GIGUET, E., MAGA, H., *jouer en classe de FLE* (dossier pédagogique, dernière actualisation, 2008)

⁴⁶ Tagliante, *op. cit.*, De Ketele y Ruzubiza, *op. cit.*, Martín Vegas, *op. cit.*, Mangada, *op. cit.*, y Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, *op. cit.*

fundamentado en el enfoque por competencias; una evaluación holística que atiende de manera integrada a todos los componentes de la competencia oral discursiva. Así es como, se puede retener los siguientes criterios:

1. Corrección: morfosintáctica, léxicosemántica, fonética y fonológica.
2. Adecuación: al objeto del discurso, a la situación del discurso y adecuación del discurso al interlocutor.
3. Cohesión: discursiva en las relaciones semánticas y cohesión a través del uso de conectores.
4. Coherencia referida a la lógica del discurso y a la construcción del mismo.
5. Cooperación: pertinencia en función de la cooperación y claridad en función de la cooperación.
6. Cortesía: respecto de los modales y de los aspectos culturales que rigen la relación con el otro⁴⁷.

De igual manera, González Piñeiro y otros presentan un listado de las escalas de descriptores para la evaluación de los distintos componentes de la competencia comunicativa:

- Competencias lingüísticas en las que entran la competencia lingüística general, la riqueza del vocabulario, dominio del vocabulario, corrección gramatical y dominio de la pronunciación.
- Competencias sociolingüísticas: en términos de adecuación sociolingüística.
- Competencias pragmáticas que conllevan la flexibilidad, el respeto de los turnos de habla, el desarrollo de descripciones y narraciones, la fluidez oral y la precisión⁴⁸.

En consecuencia, el profesor de ELE dispone de una serie de criterios entre los que puede elegir según sus expectativas y objetivos de enseñanza/aprendizaje.

Para concluir

La competencia de comunicación oral es global, holística y compleja. Conlleva un acto a la vez locutivo, ilocutivo y perlocutivo en cuya realización los elementos extralingüísticos desempeñan un papel clave. Además, dada la complejidad que la caracteriza, su desarrollo, tradicionalmente descuidado, empieza a cobrar protagonismo

⁴⁷ Adaptado de MARTÍN VEGAS, R. A. op cit., p. 127 y TAGLIANTE, Ch. *L'évaluation et la Cadre Européen de Référence*, Paris, Clé International, 2005, p. 72.

⁴⁸ Tomado de GONZÁLEZ PINEIRO, M., GUILLÉN DÍAZ, C y VEZ, J. M. op. cit., p. 117.

con los planteamientos del MCER que ha proporcionado un conjunto de descriptores, estrategias y actividades que facilitan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En Senegal, los profesores tienen a su disposición un plan curricular (programas, guías metodológicas, manuales y materiales periféricos) que posibilita la construcción de la competencia de comunicación oral. Sin embargo, su concepción y aplicación restrictivas de los enfoques comunicativos obstaculizan su pleno desarrollo para potenciar la comunicación oral de los alumnos de ELE. Por tanto, se puede reforzar y ampliar el corpus de conocimientos y prácticas docentes existentes, explorando nuevas vías y experimentando nuevos modelos inspirados en los enfoques comunicativos y basados en la acción.

Anexo: Guión de entrevista

Proyecto de estudio: La didáctica de la comunicación oral en el aula de E/LE en Senegal: estado de la cuestión y perspectivas de potenciación en enseñanza secundaria

Papa Mamour Diop

Maître-Assistant FASTEUF-UCAD

Inspector General de la Educación y de la Formación: áreas disciplinares: Psicopedagogía, Didáctica general y Didáctica de la lengua y la literatura (Español), Literatura española contemporánea.

Perfil del entrevistado

- Varón
- mujer

Años de profesor:

Años de profesor tutor (mentor), asesor pedagógico o inspector:

Número de profesores formados en el presente curso:

Categoría docente:

- PCEM
- PEM
- PES
- PC

Títulos:

- Licenciatura (de Senegal, equivalencia de la diplomatura española)
- Maestría
- Diploma de estudios avanzados (DEA)
- Doctorado

- Otros (mencionar)

Guión del cuestionario

1. Valore la trascendencia que los profesores conceden a la comunicación oral en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (atribuya una nota de 1 a 4, siendo 1 el más alto grado).
2. Valore la importancia de la comunicación oral dentro de los enfoques comunicativos desde la práctica de los profesores (ponga una nota de 1 a 4, siendo 1 el más alto grado).
3. ¿En qué momentos didácticos del aula de ELE desarrollan los profesores actividades de recepción y producción oral?
.....
.....
4. ¿Qué tipos de actividades proponen los profesores en servicio activo? (precisar)
.....
.....
5. La metodología de referencia vigente (enfoque comunicativo) permite construir la competencia de comunicación oral (conteste eligiendo entre las siguientes valoraciones)
Nada poco bastante mucho totalmente
6. Los profesores suelen evaluar la competencia de comunicación oral de sus alumnos (conteste eligiendo entre las siguientes valoraciones)
Nunca Casi nunca Algunas veces Muchas veces Siempre
7. ¿Cómo evalúan los profesores la recepción (comprensión) oral en sus actividades de comunicación oral?
.....
.....
8. ¿Cómo evalúan los profesores la producción (expresión) oral en sus actividades de comunicación oral?

.....

9. Los profesores valoran el (los) error (es) cometido (s) por sus alumnos en comunicación oral (contestar eligiendo entre las dos valoraciones y justificar):

Positivamente negativamente

.....

10. Clasificar por orden de importancia los siguientes elementos en la construcción de la competencia de comunicación oral desde la intervención de los profesores (poner 1 para el primero, 2 para el segundo, etc.)

- a) Elementos lingüísticos y gramaticales: léxicos, morfosintácticos, fonéticos y fonológicos
- b) Elementos socioculturales: reconocimiento de los estatus sociales, conocimiento de los contenidos de civilización y cultura)
- c) Elementos discursivos: contenidos temáticos, tipos de discursos, cohesión (organización de frases), coherencia (organización de ideas)
- d) Elementos estratégicos y metodológicos: estrategias verbales y no verbales, medios y técnicos de comprensión y expresión.

11. Clasificar por orden de importancia estos criterios de valoración de la competencia discursiva oral en la actuación de los profesores cuya formación o tutoría corre a su cargo (poner 1 para el primero, 2 para el segundo, etc.)

Cortesía fluidez adecuación cohesión coherencia corrección
 Articulación pronunciación gesticulación entonación.

12. ¿Qué tipo de actividades suelen proponer los profesores en función del número de interlocutores?

- Singular: presentación, discurso, exposición etc.
- Dual: diálogo, entrevista, conversación etc.
- Plural: debate, discusión etc.
- Todos los tipos listados

13. Indique (con una X) en el siguiente listado las actividades de comprensión oral que suelen desarrollar los profesores en el aula de ELE.

Discriminación de sonidos	Actividades de registro o información específica
Actividades de relación o distinción	Actividades para completar información

Entrevistas y microconversaciones Actividades de transcripción
 Escucha de documentos sonoros y audio Actividades de predicción o anticipación
 Actividades de ampliación Juegos didácticos
 Actividades de respuesta a partir de un cuestionario oral
 Canciones
 Otra (s) actividad (es) (precisar):

14. Marque (con una X) en el siguiente listado las actividades de producción oral que suelen desarrollar los profesores en el aula de ELE

Monólogos (presentaciones)

Contar historias Diálogos dirigidos Dramatizaciones ejercicios de colaboración Juegos lingüísticos

torbellino o tormenta de ideas Juego de roles debates Canciones juegos didácticos

Ponencias temáticas explicaciones de textos Comentario e interpretación de imágenes (fotos, tiras, viñetas etc.)
 Otra (s) actividad (es) (precisar):

15. Proponga pautas y estrategias para potenciar la enseñanza/aprendizaje de la lengua oral en el aula de ELE.

.....

Gracias por su colaboración

Fecha de recepción: 7 de junio de 2015.

Fecha de aceptación: 9 de enero de 2016.