



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



LA NARRACIÓN ORAL COMO RECURSO EN LAS CLASES DE IDIOMA: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ESTUDIANTES SINOHABLANTES

María Fernanda García

Universidad de Anhui (CHINA)

Centro Universitario de Idiomas (ARGENTINA)

fermaria155@hotmail.com

Resumen

Hoy en día, existe un auge de la narración oral, no sólo como expresión artística, sino también como un recurso que puede ser utilizado en muchos ámbitos de la actividad humana, entre ellos, la enseñanza. Si bien, en esta comunicación, presentaré una experiencia en la cual se utiliza la narración oral como un disparador para la enseñanza de la expresión escrita, tendré en cuenta también la utilización de este recurso para fomentar el uso de las restantes destrezas lingüísticas. Por otra parte, esta experiencia tiene como contexto las clases de español como lengua extranjera en el ámbito universitario de la República Popular de China, hecho por el cual también he tomado en cuenta aspectos metodológicos como la utilización del enfoque comunicativo y la posterior evaluación de las tareas realizadas en la clase.

Palabras clave: Narración oral, expresión escrita, enfoque comunicativo, evaluación procesual.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Presencia de la narración oral en el mundo hispanoamericano contemporáneo

La narración oral se presenta hoy en día como un campo vasto cuyo estudio abarca diferentes disciplinas, tales como la Lingüística, la Antropología, la Psicología o las artes combinadas. Para Barthes [1], la narración es un hecho presente a lo largo de la historia, en cada una de las culturas humanas, ya que “el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos (...)”. Barthes también sostiene que la actividad narrativa puede ser soportada por los diferentes sistemas semióticos que posee el ser humano, tales como “el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias”.

Es así que es posible denominar “narración oral” a aquella forma de narración que utiliza el lenguaje articulado. La narración oral puede, además, presentar diferentes formas: por un lado, se encuentran las narraciones que tienen como función relatar la experiencia más inmediata a los otros y que nos permiten, a su vez, nutrirnos de las experiencias de aquellos otros. Dichas narraciones se llevan a cabo de manera espontánea, sin que medie ningún tipo de planificación. Por este motivo, están sujetas a la improvisación y generalmente forman parte de la conversación. Las características de este tipo de narraciones fueron abordadas además por autores como Labov o Van Dijk [2].

Existen además, otras formas de narración oral que tienen una intención estética o un fin literario. Por un lado, se encuentran aquellas narraciones que se nutren de la tradición oral y que son transmitidas de boca en boca por narradores no profesionales. Estas narraciones, que están profundamente relacionadas con la memoria y la identidad de los pueblos, son generalmente objeto de estudio y recopilación por lingüistas y folkloristas. En Argentina, Berta Vidal de Battini [3] realizó una recopilación de esta clase de historias, respetando en la transcripción de las mismas, las marcas del

registro oral. Además, existen trabajos que analizan este tipo de narraciones, como lo es el trabajo antologado por María Inés Palleiro [4].

Por otro lado, encontramos otra forma de narración oral, la narración oral escénica, que involucra narradores relacionados con el mundo de la escritura y se presenta como una actividad que se desarrolla en un ámbito específicamente preparado para ello. En América Latina, esta forma de narración ha tenido un surgimiento paralelo, en Argentina y en Cuba, a partir de los años 60 [5]. También es de gran importancia la obra de Francisco Garzón Céspedes, quien a partir de 1975, con la fundación del Movimiento Iberoamericano de Narración Oral Escénica y posteriormente, con la Cátedra Iberoamericana de Narración Oral, le dio un amplio impulso a la actividad dentro del continente, donde actualmente se celebran distintos acontecimientos relacionados con este quehacer como talleres, encuentros, simposios, etc...[6]. Esta forma de narración oral escénica, toma como antecedentes, según Garzón Céspedes [7], las figuras del narrador o cuentero familiar, la figura prototípica del cuentero de la tribu propia de las sociedades de oralidad primaria y finalmente la figura del cuentacuentos surgida de la corriente escandinava de narradores orales.

Por otra parte, la narración oral escénica ha recorrido su propio camino en Europa. Sanfilippo [8] estudia el renacimiento de la narración oral escénica tanto en Italia como en España, en el período 1985-2005. Esta autora sostiene que en España, desde de los años 30, existen experiencias de narraciones orales realizadas en bibliotecas y dirigidas al público infantil. Sin embargo, fue a partir de los años 90 que esta actividad experimentó un progresivo auge, que se puede observar en la realización de diferentes eventos relacionados con esta temática, dirigidos, en este caso, a todo tipo de público.

1.2 La narración oral en la educación y en otras esferas del quehacer humano

De forma paralela al proceso de revitalización que la narración oral ha tenido y de su surgimiento como arte escénico, esta forma de narración ha recorrido otros caminos que la han incorporado en esferas no siempre relacionadas al arte en forma directa, como la terapia o la enseñanza de disciplinas no necesariamente artísticas. Por ejemplo, existen gran cantidad de trabajos que tratan sobre su incorporación en el ámbito en la terapia o psicoterapia, como el de Morgan [9]. Por otra parte, también existen experiencias como la de Blaustone [10], quien incorpora la narración oral a las clases de derecho o la de Woodhouse [11], quien toma a la narración como un recurso válido dentro de las clases de enfermería.

Sin embargo, dentro del campo del aprendizaje, lo más notable es la paulatina aunque segura incorporación de la narración oral de historias en las escuelas primarias. Estas experiencias se están desarrollando a lo largo de América Latina. Cabe aquí mencionar la investigación de López Rodríguez del Rey, Tamayo Valdés y Torres Maya [12], quienes mencionan diferentes propuestas que se están llevando a cabo en Cuba para acercar la narración oral a la población en general y a los niños (programas de televisión, espacios en bibliotecas, programas de radios, concursos de ficciones, etc.).

1.3 La narración oral en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras

Una de las corrientes más fuertes que promueven la incorporación de la narración oral en la clase de lengua extranjera proviene de Estados Unidos –país en el cual también existe vasta tradición de narración oral– [13] a través de la *TPR-Storytelling* (*Total Physical Response Storytelling*). La *TPRS* es una continuación de las técnicas desarrolladas dentro del método de la respuesta física total –creado por James Asher a finales de los años 60– [14]. Dicho método toma como referencia las hipótesis del modelo del monitor de Krashen [15] y además sostiene que la comprensión auditiva precede a la producción oral. Propone en consecuencia, la enseñanza de la lengua mediante órdenes que promueven respuestas físicas. Si bien este método ha probado ser efectivo en niveles iniciales, no puede ser utilizado en niveles avanzados, cuando se requiere aprender vocabulario abstracto o se precisa utilizar niveles discursivos más amplios [16].

El método *TPR-Storytelling* se ha desarrollado para avanzar con el aprendizaje de una lengua extranjera cuando las actividades propuestas por el método de la respuesta física total se presentan insuficientes. La *TPRS* utiliza el vocabulario aprendido en los primeros estadios de la adquisición del lenguaje, incorporándolo en la construcción de historias e introduciendo además, vocabulario extra en contextos significativos [17]. Para el desarrollo de las actividades de este método, existe una bibliografía con guías, pero generalmente la narración de historias se realiza a partir de preguntas que el profesor realiza a los estudiantes, siguiendo el vocabulario que éstos ya conocen. Estas técnicas suelen estar dirigidas a grupos de niños que estudian una lengua extranjera y se trabaja con

historias sencillas a partir de tres etapas. En la primera, se presentan los personajes, se brindan detalles sobre los mismos y se plantea un problema. En la segunda, se plantea una solución al problema, pero se falla, y finalmente, en la tercera se resuelve el problema [18].

Existen experiencias que toman el uso de la *TPR-Storytelling* y la adaptan a diferentes contextos: la de Cantoni [19], que lo hace en la enseñanza de lenguas americanas nativas; la de Bernal Numpanque y García Rojas [20], que lo hacen en el marco de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en Colombia; y la de Decker [21], que utiliza este método con estudiantes de español como lengua extranjera en Estados Unidos. Todos ellos proponen alguna variación a las técnicas originales, que se deben tanto a sus objetivos dentro de la clase como a los diferentes contextos en los cuales trabajan.

Por otra parte, contamos con una experiencia de narración oral de historias en clases de E/LE para adultos de Caballero y Larranaga [22], dentro del enfoque por tareas y como parte de una actividad didáctica en la cual se trabaja el cuento de diferentes maneras (lectura, escritura creativa, etc.). En este caso, se propone la visualización de un video de un narrador oral experto, primero sin sonido, para poder identificar sus emociones a partir de su gestualidad y luego se pasa el video con sonido, para posteriormente realizar actividades relacionadas con la gramática y con el léxico.

2 LA EXPERIENCIA

2.1 Introducción a la experiencia y características del grupo

En el apartado anterior hemos presentado las características de la narración oral, su auge como arte escénico y su uso en ámbitos pedagógicos y de enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata, pues, de un recurso artístico que puede ser explotado de maneras diferentes y con objetivos también diversos en la clase de lengua extranjera.

En la experiencia que voy a presentar, nos encontramos con estudiantes de español como lengua extranjera, de la carrera Licenciatura de Español, en el contexto universitario de China. Estos estudiantes tienen, en su mayoría, el mandarín como lengua primera y poseen un nivel intermedio de inglés adquirido a través de la instrucción secundaria y universitaria. En cuanto a su nivel de español, se encuentran en los primeros estadios del nivel intermedio, aunque a veces resulta un tanto difícil homologar su nivel con respecto al Marco Europeo de Referencia, por la diferencia que presentan entre conocimiento gramatical y producción efectiva. Existen además, diferencias individuales en el nivel de estos estudiantes.

Esto significa, que más allá de los objetivos específicos que se pueda plantear en el dictado de una materia, es preciso tener en cuenta que los estudiantes necesitarán, al finalizar su carrera, poseer una habilidad lingüística, comunicativa y estratégica que les permita desempeñarse en distintos ámbitos laborales que requieran el uso del español o que les permita continuar su formación de posgrado. Por este motivo, es vital buscar estrategias que fomenten el conocimiento y la utilización de dichas habilidades, dentro del marco de una clase de lengua extranjera en un contexto de no inmersión.

En esta situación, el uso de la narración oral escénica se presenta como un recurso que –desde lo artístico– puede ser explotado por razones varias. La práctica de la narración oral fomenta la competencia comunicativa [23] de los estudiantes de una lengua extranjera, ya que su utilización como insumo en una clase puede llevar al empleo de las cuatro destrezas de la lengua. Por otra parte, Tamayo Valdés y otros [24] señalan varias ventajas de la narración oral para los niños nativos, que considero también válidas para la enseñanza de lenguas segundas: *“apropiación del lenguaje, enriquecimiento y desarrollo del vocabulario, perfeccionamiento de la capacidad expresiva como actividad natural y espontánea, estimulación del pensamiento creativo, la apropiación y desarrollo de la competencia literaria”*.

Finalmente, el hecho de introducir en el aula una forma de arte que se ha desarrollado de manera firme en los últimos años en los países de habla hispana, es también una manera de introducir contenidos culturales de dichos países y acercar a los estudiantes a esa realidad que, por momentos, parece algo alejada.

2.2 El profesor como narrador oral: desarrollo de la narración en la clase

En el apartado 1.3 hemos visto diferentes formas de acercamiento a la narración oral en el marco de una clase de lengua extranjera. Por un lado, la *TPR-Storytelling*, que propone que el docente sea el mismo el narrador, y por otro, la utilización de videos con narradores orales profesionales. He utilizado en mis clases ambas aproximaciones, aunque en esta comunicación desarrollaré específicamente aquella experiencia en la que he tomado la decisión que el profesor fuera narrador oral. Sin embargo, tanto la técnica de la narración como las historias elegidas son diferentes a las propuestas por el método *TPR-Storytelling* y esto se debe a varios motivos: el nivel de lengua de los estudiantes, los objetivos que he planteado para el desarrollo del curso y la decisión de intentar, a través de la utilización de la narración oral, una aproximación metodológica orientada hacia el enfoque comunicativo.

Al convertirme en narradora oral, he tomado en cuenta la capacidad que tiene la narración para construir y crear comunidad. Si Walter Benjamin, en su clásico artículo “El Narrador” [25], sostenía la existencia de un vínculo entre el narrador y sus receptores por la necesidad de éstos últimos de retener las historias que son contadas, Sturén [26] le da una vuelta de tuerca al concepto de vínculo de Benjamin, señalando la capacidad de la narración de crear comunidad. Esto se debe a que, cuando un narrador cuenta una historia, recibe una retroalimentación de su público –a quienes llamaremos narratarios-audidores– [27], hecho que genera una conexión emocional entre todos los participantes del evento comunicativo.

Esta construcción de comunidad –que se vuelve muy importante en una clase de lengua extranjera, en la que narrador y narratario pertenecen a dos comunidades comunicativas que presentan gran distancia cultural y lingüística– puede funcionar de dos maneras diferentes. Por un lado, como una oportunidad para los estudiantes de comenzar a involucrarse en la comunidad de habla de la que forma parte el docente. Por otro lado, como una forma de facilitar la construcción de comunidad grupal, hecho que también permitirá romper el filtro afectivo [28] y facilitar el aprendizaje.

Otra situación que se produce cuando el narrador está presente, es que puede observar por sí mismo las reacciones y las emociones de los narratarios y, de acuerdo a esto, modificar detalles o partes de su historia sin alterar el argumento final. A su vez, también puede pedirles a los narratarios que sean partícipes de la construcción de historias. Si bien las historias que he narrado –como explicaré más detalladamente en el próximo apartado– presentan un argumento fijo, les pido a los narratarios-audidores que imaginen ellos mismos detalles de la historia a través de preguntas (“¿Cómo era este personaje?”, “¿Qué hacía todos los días?”, “¿Cómo era su aspecto físico?”), que anticipen el desarrollo de la trama (“¿Qué creen que sucedió?”, “¿Fue a buscar a su amigo?”, “¿Se separaron para siempre?”) o bien que den juicios de valor sobre los personajes. Es así como la narración se convierte –como bien señala Garzón Céspedes [29]– en algo que se construye “con el otro”.

De esta manera, se produce aquí una forma de narración que se encuentra a caballo entre la narración oral escénica y las técnicas de narración oral propuestas por la *TPR-Storytelling*. Podemos ver entonces, que la narración oral, dentro de una clase de E/LE para estudiantes sinohablantes, se presenta como un evento comunicativo con sus propias características y reglas que, al igual que toda actividad comunicativa, requiere de rituales: se precisa de un narrador, un narratario y un espacio entre ellos dos, en el cual se juega la creación artística.

El narrador, por otra parte, no sólo dispone de su presencia, sino también de su corporalidad, de aquello que los actores denominan el “cuadrado expresivo”. Mediante la cinética, muchas cosas pueden ser expresadas, y éste es uno de los puntos importantes que ha tomado la corriente de *TPR-Storytelling* para defender el uso de la narración oral en las clases de segunda lengua. Por otra parte, Caballero y Larragna [30], afirman que una de los grandes olvidados en la enseñanza de E/LE es el lenguaje no verbal. Aunque en las clases de E/LE y E/LSE a estudiantes sinohablantes por parte de profesores nativos de español, el lenguaje corporal-no verbal se hace inevitablemente presente, podemos observar aquí una forma novedosa de trabajar con esta forma de lenguaje [31].

Finalmente, luego de haber terminado la narración de la historia, se produce una re-narración que funciona como retroalimentación, hecho que no sucede en una narración oral escénica dirigida a hablantes nativos. Si bien, en muchas narraciones orales, existe una “repetición” por parte del narrador que funciona como resumen de la historia, en estas clases, he optado –además de por dicha repetición– por una re-narración que funciona a modo de retroalimentación: les realizo preguntas a los estudiantes, cuyas respuestas contienen los puntos más importantes del desarrollo de la historia. Esto sirve, por un lado, para verificar cuánto han comprendido los estudiantes y, por el otro, para

recordar o reforzar algún punto de la historia que pueda haber pasado desapercibido para algún estudiante.

2.3 Los relatos elegidos

Diversos textos y relatos son susceptibles de ser narrados oralmente. En el caso de la *TPR-Storytelling*, como ya hemos visto, se arman historias en el momento a partir de preguntas preparadas de antemano por el profesor. En el caso de los narradores orales escénicos, varios pueden ser los caminos que sigan. Sanfilippo [32] menciona que los narradores actuales poseen gran cantidad de fuentes (fuente oral, fuente escrita, autobiografía, rumores, crónica, televisión o cine, teatro e invención propia).

Si bien muchas historias pueden ser narradas oralmente, hay que tener en cuenta que ciertas características propias de la oralidad (como la menor complejidad sintáctica o la necesidad de realizar repeticiones) [33] pueden favorecer algún tipo de historias. Asimismo, la narración oral requiere de la memoria, tanto por parte del narrador (que precisa de estrategias para recordar) como de los narratarios (que también necesitan retener lo narrado).

Existen otras cuestiones que son importantes a la hora de elegir una historia para ser narrada oralmente. Una de ellas es la procedencia de la historia: si es una narración de tradición oral escuchada por el narrador, si es un texto de la tradición oral recopilado por algún folklorista, si es un texto propio de la tradición escrita o si es un relato producido por el mismo narrador y realizado especialmente para ser narrado en forma oral. También se presentan como relevantes la estructura del relato (si es simple o compleja) y el tiempo que demandará realizar la narración oral.

Para seleccionar una narración oral en una clase E/LE, es necesario tener en cuenta tanto el nivel de los estudiantes como los objetivos de la clase. Como ya he mencionado en el apartado 2.1, en nuestro caso, el nivel de los estudiantes es intermedio, el objetivo específico de la materia es desarrollar la habilidad de la escritura, y el objetivo más general es aportar al desarrollo de la competencia comunicativa y de las cuatro destrezas de la comunicación.

Entonces, al seleccionar las historias, preferí aquellas que –aunque recopiladas por folkloristas a través del registro escrito– provinieran del registro oral, ya que el proceso de oralización se presentaba como más sencillo en comparación con aquellas historias cuyo destino final era el de ser leídas. Además opté por narrar mitos y leyendas, por dos motivos importantes: el hecho de que todos los pueblos poseen mitos y leyendas y el hecho de que sus estructuras narrativas son simples y similares, aun en culturas que no tienen relación entre sí. Elegí, como primera narración, un mito griego (Perséfone), para comenzar con un relato de una civilización conocida por los estudiantes. Posteriormente continué con leyendas de pueblos americanos, para presentar información sobre América Latina, así también como para realizar una introducción a la realidad plurilingüística y pluricultural de este continente. Por otra parte, considerando la importancia de la búsqueda de referentes culturales comunes, he tenido en cuenta que dichos relatos provienen de culturas que, al igual que la cultura china, poseen cosmogonías dualistas.

Considero que en este caso, en el cual se enseña una L2 que presenta una gran distancia cultural y lingüística con la L1 y en que –en muchos casos– la falta de referentes culturales comunes supone un obstáculo para trabajar desde el enfoque comunicativo [34], el trabajo a partir de estructuras narrativas universales nos abre el acceso a recursos simbólicos que pueden funcionar por sí mismos como una forma de referente cultural al ser compartidos por todos los grupos humanos.

2.4 Descripción de las actividades

Cuando se realiza una actividad de lectura de un texto, uno de los aspectos que se tienen en cuenta es el aporte de las actividades de prelectura, ya que estas tienen como objetivo activar conocimientos previos. En la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras, la prelectura mejora no sólo la comprensión lectora sino que también aumenta el conocimiento del idioma [35]. La importancia de los conocimientos previos en las actividades de lectura provienen de diversas teorías, englobadas como “teorías de los esquemas” [36]. Entre ellas, destacaré la de James [37], quien distingue tres tipos de esquemas previos en relación con la lectura: lingüísticos (relacionados con el conocimiento del idioma), conceptuales (relacionados con el conocimiento previo sobre el tema) y retóricos (relacionados con el conocimiento del género).

Aunque el objeto de esta comunicación no es la lectura de textos, entendemos que las narraciones orales, al ofrecer información organizada, cohesiva y coherente, poseen una textura de hecho que las

convierte en textos orales. Es por eso que, si los estudiantes pueden acceder a información previa relacionada con el texto, podrán activar y procesar mejor la información que recibirán de manera auditiva y cinética. Por todo esto, he considerado la realización actividades de pre-narración.

Estas actividades se presentan para activar información previa tanto de orden lingüístico como conceptual. Es por ello que he creado diferentes tareas para brindar a los estudiantes información básica sobre los pueblos de los cuales son originarias las leyendas utilizadas. En este caso, es posible trabajar a partir de medios diversos (videos, música, imágenes, arte, etc...). Un recurso que resultó muy efectivo fue el trabajo a partir de imágenes con seres mitológicos, ya que esto desencadenó una actividad extra de vocabulario y conversación. Asimismo, he utilizado información teórica para acercar a los estudiantes a las bases del género narrativo, pero sólo como una forma de reflexionar sobre el mismo, dado que considero que los estudiantes ya tienen incorporado, en su saber cultural, el conocimiento de dichos esquemas.

Posteriormente, cuando el proceso de narración ha finalizado, los estudiantes realizan un traspaso de la leyenda narrada oralmente al registro escrito. Esto no sólo funciona como una forma de repaso y de recuperación del léxico clave de aquello que se ha narrado, sino que también se presenta como una instancia creativa. Aunque los estudiantes ya conocen la historia, se ven obligados a sumergirse en el proceso de la composición escrituraria, con todo lo que ello significa: se ven obligados a planificar, a textualizar y a revisar [38]. Todo este proceso, contribuye también al desarrollo de la competencia estratégica ya que los estudiantes deben, de algún modo, “ingeniárselas” para poder transcribir aquello que han escuchado, según sus recursos lingüísticos de L2, al papel.

Esta tarea dio buenos resultados desde el punto de vista retórico (conocimiento del género), pero presentó más dificultades en cuanto al conocimiento lingüístico, sobre todo en el manejo de los tiempos verbales del pasado y de las correlaciones temporales. Considero que esta dificultad se debe a que, si bien los estudiantes han aprendido los pasados de la narración en los cursos previos, poseen ese conocimiento del idioma almacenado de manera pasiva y no como conocimiento activo. Es entonces probable que esta actividad sea una de las primeras en la que los estudiantes deban enfrentarse a la producción de estructuras gramaticales complejas, sin la mediación de un ejercicio de llenado de blancos y que, por lo tanto, esto les presente algún grado de dificultad.

Aunque en la narración oral he seguido, a propósito, cierta línea –comenzar con la descripción, marcar especialmente el uso de ciertos tiempos verbales, enfatizar el uso de los conectores de tiempo más importantes–, los estudiantes generan sus propias estrategias al enfrentarse al papel. Algunos introducen la figura explícita de un narrador a sus historias, y es por ello que comienzan con alguna pregunta como “¿Sabes que sucedió hace mucho tiempo?”. Además, según los sentimientos que les haya causado la obra, se pueden centrar en una u otra parte de la historia.

El traspaso del texto narrado al texto escrito no fue la única actividad realizada por los estudiantes. También hemos realizado la corrección de un texto redactado por el profesor (previamente narrado de manera oral) que había sido escrito con errores similares a los de la interlengua de los estudiantes. Luego del texto, propuse oraciones en las cuales esos errores estuvieran más focalizados. Este tipo de trabajo, a partir de sus propios errores, les proporcionó una instancia de reflexión metalingüística, muy importante cuando se aprende una L2 que presenta una gran distancia lingüística con la L1. Luego, los estudiantes redactaron, a partir de los textos que ya habían sido narrados y escritos, una breve representación teatral, que fue actuada durante las clases de expresión oral.

Finalmente, propuse una última actividad (como cierre de este ciclo de leyendas) que consistía en la elección en grupos, de una leyenda o mito de China, para ser relatado al profesor. Esta instancia, colocó a los estudiantes en el papel de narradores y al profesor en el de narratario, que interactuaba con los estudiantes haciéndoles preguntas que surgían de su propia ignorancia. La instancia final fue llevada a cabo con la escritura de dichos relatos. En este caso, para realizar el relato oral, los estudiantes optaron por memorizar, por partes, la historia, para luego recitarla [39]. En este caso, se puede observar la incorporación de una estrategia de estudio adquirida por los estudiantes durante su proceso de escolarización, que difiere de las estrategias esperadas por el docente nativo extranjero [40].

2.5 Utilización del enfoque comunicativo

Al proponer una actividad, cualquiera sea esta, dentro de una clase, es necesario plantearse desde que enfoque o metodología pedagógica puede ser propuesta, tanto para poder tener en claro cuáles serán los objetivos del docente a la hora de planificar su clase, como para poder prever los

resultados o las posibles respuestas de los aprendientes. He decidido orientar, por tanto, estas actividades hacia el enfoque comunicativo debido a que –como señalé en 2.1– uno de los objetivos de introducir la narración oral de la clase era el desarrollo de la competencia comunicativa.

Utilizar el enfoque comunicativo puede presentarse como una tarea algo dificultosa en China, ya que en este ámbito educativo predomina, en la enseñanza de lenguas, una mezcla entre el método de gramática-traducción y el método audiolingual [41]. Este hecho deviene en que las clases que siguen el enfoque comunicativo resulten novedosas para los sinohablantes. En el caso de los estudiantes a los cuales están dirigidas estas tareas, debemos tener en cuenta que si bien reciben instrucción con los métodos de gramática-traducción y audiolingual en las materias troncales, han tenido clases previamente con profesores nativos, orientadas hacia el enfoque comunicativo, en la materia Comprensión Audiovisual.

El enfoque comunicativo tiene como meta que el aprendiente adquiera la competencia comunicativa, conformada ésta por la competencia lingüística, la competencia sociocultural, la competencia discursiva y la competencia estratégica [42]. En las actividades que proponemos a partir de la narración oral, tanto como en la narración misma, se promueve el desarrollo de todas estas competencias.

Nos interesa, en primer lugar, la competencia lingüística [43]. En este sentido, el hecho de exponer a un estudiante a una narración oral favorece el desarrollo de la competencia fonológica y de la competencia léxica. Además, es posible fomentar la adquisición de la competencia gramatical, a partir de marcar y reiterar la utilización de ciertas formas del lenguaje. Esta actividad se complementa con el traspaso de las narraciones al registro escrito y con la realización de ejercicios gramaticales específicos.

El trabajo explícito con la competencia gramatical constituye un paso que, generalmente, no es llevado a cabo dentro de las clases impartidas con el método *TPR-Storytelling*. En este aspecto, es interesante destacar que los estudiantes de español como lengua extranjera de Estados Unidos, que han sido instruidos a través de este método, alcanzan buenos resultados en las evaluaciones nacionales de gramática de ese país [44]. Sin embargo, esta autora señala que esto se debe a que el español y el inglés son lenguas indoeuropeas y que habría que tener en cuenta qué sucede cuando L1 y L2 no tienen relación alguna, ya que existen estudios que sugieren que la distancia entre L1 y L2 es un factor que incide tanto en la comprensión como en la producción [45].

Por otra parte, en las actividades de narración, también se desarrolla la competencia sociocultural, tanto al introducir leyendas americanas como al construir comunidad de habla con los estudiantes. La competencia estratégica, por otra parte, se trabaja de maneras diversas. Cuando se realiza la segunda narración oral, los estudiantes ya conocen de antemano qué actividades deberán efectuar posteriormente, por lo cual prestan atención, toman apuntes y hacen preguntas sobre los puntos más importantes de la historia. Además, al tener que traspasar un relato oral al registro escrito y al convertirse ellos mismos en narradores orales, están obligados a comunicarse de la manera más clara posible, hecho que también ejercita dicha competencia.

Otro aspecto que toman en cuenta los teóricos del enfoque comunicativo es el papel que el alumno y el profesor desempeñan dentro de la clase [46]. El enfoque comunicativo se presenta como un enfoque centrado en el alumno, quien debe tomar un papel activo. En este sentido, el profesor, al convertirse en narrador oral, no es el centro de la clase ya que su actividad crea un contexto significativo que genera la participación de los estudiantes, además de promover su autonomía. Finalmente, cabe señalar que el enfoque comunicativo, al presentarse flexible en cuanto a las tareas que se pueden proponer en una clase –siempre y cuando los ejercicios permitan lograr objetivos comunicativos–, abre una puerta para poder introducir recursos variados y de maneras diversas, como lo es el recurso de la narración oral que aquí proponemos.

2.6 Evaluación

Las tareas escritas son trabajadas en forma de portfolio. De esta manera, son revisadas por el docente, quien marca los errores, sin dar directamente las respuestas. Esto hace que los estudiantes se vean obligados a releer sus propios escritos y reflexionar sobre ellos. Por este motivo, los estudiantes realizan un promedio de tres o cuatro versiones antes de llegar a la versión final.

Esta forma de trabajar los escritos nos coloca delante de otro tema que es importante: la evaluación. La elaboración de portfolios permite evaluar tanto el proceso como el producto, al mismo tiempo que orienta a los estudiantes a realizar un determinado tipo de aprendizaje, en el cual pueden reflexionar

sobre lo que significa el proceso de escritura y todo lo que esto conlleva. De esta manera, he llevado a cabo una evaluación interna [47] de la materia, en la que la evaluación continua es parte de las clases. Esta dinámica de evaluación resultó novedosa en un contexto educativo en el cual los exámenes estandarizados presentan un peso específico muy importante, no sólo por su predominancia sino también por su valor social. Sin embargo, ha resultado exitosa ya que ha cumplido con su función de orientar a los estudiantes en un tipo de aprendizaje procesual, que es imprescindible si tomamos en cuenta la existencia de modelos de composición que subyacen al proceso de escritura (como por ejemplo, el de Flower y Hayes de 1981) [48] o también si pensamos en las características mencionadas por Cassany [49] sobre los escritores competentes.

Por otra parte, la evaluación también es de interés para los docentes por ser una instancia que recoge evidencias que permiten definir o redefinir los objetivos de un programa, además de brindar un panorama general para la posterior planificación de actividades [50]. Entre las evidencias que he podido recoger en estos escritos, se encuentra el desarrollo de la interlengua de los estudiantes y el desarrollo de la cohesión y la coherencia textuales. Finalmente, otro punto que he tenido en cuenta es la presentación formal de los textos en procesador, otro ítem que debe ser aprendido por los estudiantes, ya que se encuentran inmersos en un ambiente de trabajo académico.

3 CONCLUSIÓN

Es interesante cómo la revalorización de la oralidad, surgida en el siglo XX, a partir de la aparición de nuevas tecnologías de la comunicación y la información, ha dado lugar a que la narración oral escénica ocupe un lugar cada vez mayor dentro de las artes teatrales y se incorpore en diferentes ámbitos, entre ellos, el de la educación.

En el caso particular de su presencia en el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras, vemos por un lado, la existencia de diversas experiencias de utilización de la narración oral a partir del método de la *TPR-Storytelling*. Sin embargo, observamos también la existencia de pocas experiencias que tomen este recurso como un insumo para las clases de español como lengua segunda o extranjera, dentro del enfoque comunicativo o del enfoque por tareas.

El empleo de la narración oral en la clase de español a estudiantes sinohablantes resultó una práctica muy motivadora para los estudiantes: por la experiencia misma de la narración oral, por las actividades que se pueden realizar a partir de ella y por la capacidad que tiene la narración oral de crear comunidad, y de esta manera, fomentar la participación de los estudiantes en las clases. Además fue un recurso válido para ejercitar las destrezas lingüísticas. Es por ello que se hace necesario pensar en nuevas formas y estrategias para incorporarla dentro de la clase, ya sea utilizando recursos audiovisuales, es decir, a partir de videos o ya sea con el mismo profesor cumpliendo la función de narrador oral. Por otra parte, sería también interesante explorar las posibilidades de la *TPR-Storytelling*, en los niveles más básicos de la enseñanza de español a estudiantes sinohablantes, experiencia que también podría resultar interesante.

Finalmente, queda destacar que este trabajo ofrece tan sólo una primera aproximación a la experiencia de la narración oral en las clases de E/LE; hecho por el cual dejo abierta la posibilidad de encontrar múltiples variables y líneas de trabajo destinadas a explotar las posibilidades que ofrece este recurso.

REFERENCIAS

- [1] Barthes, R. (1966) "Introducción al análisis estructural de los relatos". *El análisis estructural*. Comp. Silvia Nicolini. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, (1977), pp. 65. Impreso.
- [2] Entre otros estudios, en el cual Labov aborda el análisis de la conversación, podemos encontrar: Labov, W. (1972): *Language in the Inner City*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press. Impreso y Labov, W. y Waletzky, J. (1967): *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press. Impreso.
- [3] Algunas de sus recopilaciones están disponibles en la Biblioteca Virtual Miguel Cervantes.
- [4] Palleiro, María I.(2005): *Narrativas: Identidades Y Memorias*. Buenos Aires: Dunken. Impreso.

- [5] En Argentina, se destaca la fundación del Club de Narradoras del Instituto Summa. En Cuba, las actividades realizadas por el poeta Eliseo Diego. En Sanfilippo, M (2005). *El renacimiento de la narración oral en Italia y España (1985-2005)*. Tesis Doctoral. Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura. Facultad de Filología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. En línea. 15/05/2012.
- [6] Las actividades que actualmente se llevan a cabo en relación con la narración oral son realmente numerosas. Cabe destacar que, en la 38° Feria Internacional del Libro, celebrada en Buenos Aires en abril de 2012, se realizó un Encuentro Internacional de Narración Oral.
- [7] Garzón Céspedes, F. (1995) "Oralidad, narración oral y narración oral escénica", en *Latin American Theatre Review*, Volumen 29, N° 1: Fall 1995. pp 69-82. En línea. 18/09/2012.
- [8] Sanfilippo, M. Op. Cit.
- [9] Morgan, A. (2000): *What is Narrative Therapy?. An easy to read introduction*. Adelaide: Dulwich Centre Publication. Impreso.
- [10] Blaustone, B. (1991): "Teaching Evidence: Storytelling in the classroom", en *The American University Law Review*, Volumen 41, 1992, pp 453-484. En línea. 18/09/2012.
- [11] Woodhouse, J. (2001): "Storytelling and narratives: sitting comfortably with learning". *Strategies for Healthcare Education: How to teach en the 21st Century*. Oxford: Radcliffe Publishing Ltd. Abingdom. Impreso.
- [12] López Rodríguez del Rey, María M; Tamayo Valdes, María C. y Torres Maya, H. (2010): "La enseñanza de la narración oral de cuentos: gradación de perspectivas". En *Revista Electrónica Conrado*. En línea. 15/05/2012.
- [13] Desde 1973, se realiza cada año, en Tennessee el "National Storytelling Festival". Por otra parte, también contamos con narradores orales que han sentado precedente como Ruth Sawyer con su obra *The Way of the Storyteller*.
- [14] Asher, J. (1977): *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Los Gatos, Ca: Sky Oaks. 1977. Impreso.
- [15] Para más información sobre la teoría del monitor, véase: Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.1985. Impreso.
- [16] Cantoni, G. (1999): "Using TPR-Storytelling to Develop Fluency and Literacy in Native American Languages". *Revitalizing Indigenous Languages*. Edited by Jon Reyhner, Gina Cantoni, Robert N. St Clair, and Evangeline Parsons Yazzie. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University (1999): pp 53-58. En línea. 18/09/2012.
- [17] Cantoni, op. cit y Bernal Numpaque, N. y García Rojas, M. (2010): "TPR-Storytelling. A key to speak fluently in English". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol 15, enero-junio 2010, pp 151-162. En línea. 15/05/2012.
- [18] Tomado de Blaine Ray Workshops: www.blaineraytprs.com.
- [19] Cantoni, G (1999): op. cit.
- [20] Bernal Numpaque, N y García Rojas, M. (2010): op. cit.
- [21] Decker, B. (2008): "Body Language. The Effectiveness of Total Physical Response Storytelling in Secondary Foreign Language Instruction". En línea.
- [22] Caballero, C. y Larranaga, S. (2006) "Cuando el cuento acabó, los alumnos todavía estaban allí". En *XV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S. L. En línea. 15/05/2012.

- [23] El Diccionario Cervantes de terminos clave ELE define a la competencia comunicativa como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”. En línea: cvc.cervantes.es.
- [24] López Rodríguez del Rey, María M; Tamayo Valdes, María C. y Torres Maya H. (2010) “Aproximación a la enseñanza de la narración oral de cuentos infantiles en Cuba”. *Revista Electrónica Conrado*, vol 6, Publicación 22. 2010. En línea: 15/05/2012.
- [25] Benjamin, Walter. “El narrador”. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus, 1991. Impreso.
- [26] Sturm, B. (2000): “The “Storylistening” Trance Experience”. En *The Journal of American Folklore*, vol 113, N° 449, pp 287-304. En línea: 15/05/2012.
- [27] El término narratario ha sido introducido por Gerard Genette y estudiado en profundidad por Gerald Prince. Se denomina “narrador-auditor” aquel a quien se le comunica un relato oral. Fuente: Carrasco, H. (1982): “Introducción al estudio del narratario”. *Documentos lingüísticos y literarios* 8, pp 15-22. En línea. 15/05/2012.
- [28] Stephen Krashen atribuye gran importancia a los factores afectivos en el proceso de adquisición de una lengua segunda. Desde este punto de vista, la adquisición de una lengua segunda estaría facilitada si existieran condiciones psicológicas favorables (motivación, baja de ansiedad y autoconfianza elevada). Fuente: Vasquez Callegari, M. (2007): “Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica”. En *Revista electrónica E/LE Brasil*, N° 5, febrero 2007. En línea.15/05/2012.
- [29] Garzón Céspedes, F. (1995): Oralidad, narración oral y narración oral escénica. *Latin American Theatre Review*, vol 29, N° 1, pp 69-81. En línea.15/05/2012.
- [30] Caballero, C y Larranaga, S (2006): op.cit.
- [31] En Arregui y García (2008), aludíamos a “la sobreactuación gestual, el contacto físico y el tono de voz” como primeras herramientas a las que acudíamos para comenzar a trabajar con estudiantes sinohablantes, más aún cuando se trata de estudiantes de niveles iniciales. Arregui, V. y García M. (2008): “Crónica de una experiencia con estudiantes de ELE de la República Popular China: entrecruzamientos vivenciales y académicos”. En *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera – I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*, mayo de 2008, Facultad de Lenguas, Universidad de Córdoba, Argentina. Inédito.
- [32] Sanfilippo, M. (2005): op. cit.
- [33] Las características propias de la oralidad y de la escritura están tomadas de: Cassany, D. (2006): “Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE”. *Curso dictado en el marco del Máster en formación de profesores de ELE*, Instituto Cervantes de Múnic y Universidad de Barcelona. En línea. 15/05/2012.
- [34] Este tema ya fue abordado por: Dones Rojas, R. (2009): “Los referentes culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en China”. *Suplementos MarcoELE*, N° 8, 2009. Disponible en: www.Marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf
- [35] Concepto tomado del Diccionario de términos de clave de ELE. Instituto Cervantes. En línea.
- [36] Fernández Toledo presenta un estudio detallado de estas teorías, en relación con los procesos de adquisición de lectura en una lengua segunda o extranjera, en: Fernández Toledo, P. (1999): *Conocimiento previo, esquemas de género y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. Tesis Doctoral*. Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Murcia.

- [37] Tomado de Fernández Toledo (1999), op. cit, sobre el siguiente trabajo: James, M.O. 1987. ESL reading pedagogy: Implications of schema-theoretical research. En Devine, J. Et al. (eds), *Research in reading in English as a second language*. Washington D. C: Tesol, pp 176-188.
- [38] Albarrán Santiago (2005) señala que estos pasos son los pasos propios de la escritura, de acuerdo con el enfoque procesual de la composición escrita, en: Albarrán Santiago, M. (2005): "La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita". *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, vol 9, N°31, Dic 2005. En línea. 15/05/2012.
- [39] Watkins y Biggs (2001) señalan que la memorización, la repetición y la imitación –como modo de llegar a la comprensión profunda- son las estrategias más utilizadas por los estudiantes sinohablantes. Mi experiencia se corrobora con las mencionadas características. Watkins, D y Biggs, J. (2001): "The Paradox of the Chinese Learner and Beyond". En Watkins, David y Biggs, John, *Teaching de Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Comparative Research Centre, The University of Hong Kong, China.
- [40] En Arregui y otros (2008) señalábamos como los estudiantes sinohablantes –en el ámbito de los cursos de ELSE dictados en Argentina- integran distintas formas de aprender adquiridas en la cultura fuente con actividades que les resultan novedosas. Consideramos esto como una estrategia válida, más aun cuando los docentes y los estudiantes provienen de tradiciones educativas muy diferentes. Arregui, V; Fares, C; García, M y Romano E. (2008): "Enseñanza de español a grupos homogéneos de estudiantes chinos: consideraciones metodológicas para la evaluación y el diseño de programas". En *Cuarto Coloquio CELU*, agosto de 2008, Universidad del Litoral, Santa Fe, Argentina. En línea.
- [41] Sánchez Griñán, A. (2006): "Dificultades del enfoque comunicativo en China". En Comunidad Virtual de Usuarios Formespa.[En línea]. cvu.rediris.net. 18/09/2012.
- [42] Existen diferentes definiciones del concepto de competencia comunicativa, pero he tomado la de Canale (1983), por considerarla la más pertinente para los objetivos de este trabajo. Canale, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83. Impreso.
- [43] De acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia, la competencia lingüística incluye seis competencias: la competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fónica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica.
- [44] Cantoni, G.: op. cit.
- [45] Aquí se evidencia el concepto de cross-linguistic distance, que refiere a la influencia de la L1 en la adquisición de una L2. Existen numerosos estudios sobre este tema, que consideramos interesantes para reflexionar sobre la enseñanza de la gramática explícita en las clases de ELE o ELSE a estudiantes sinohablantes. Una reseña de estos estudios está presente en: Ortega, M. (2008): "La influencia entre lenguas y su adquisición multilingüe: el papel de L1 y de lenguas no nativas en la producción oral". *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol 13, N° 19: Medellín, enero-junio 2008.
- [46] Richards, J y Rodgers, T. (1986): *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- [47] Existen dos formas de plantear los procesos de evaluación: la evaluación externa, cuando su relación con el programa sólo mide los efectos, y la evaluación interna, cuando la evaluación es una parte esencial del curriculum, con efectos directos sobre los aprendizajes y las actitudes con las que éstos se llevan a cabo. Dahlin, B; Watkins, D. y Ekholm, M. (2001): "The Role of Assesment in Student Learning: The View of Hong Kong and Swedish Lecturers". En Watkins, D. y Biggs, J. *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Comparative Research Centre, The University of Hong Kong, China.
- [48] Modelo presentado en Cassany, D. op. cit.

- [49] Según Cassany, los escritores competentes no se quedan satisfechos con el primer borrador, se adaptan a la audiencia y tienen en cuenta el ejercicio de la escritura en toda su complejidad (incluyen nociones sobre la audiencia y el contexto).
- [50] Pratti, S. (2007): *La evaluación en Español Lengua Extranjera*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.