

Planear un curso de conversación: Motivar a los alumnos a tomar la palabra.

Eva Narvajas Colón

Hamburgo, 06 de febrero de 2010



**Eine Veranstaltung der
Ernst Klett Sprachen GmbH**

**In Zusammenarbeit mit der
Hamburger Volkshochschule**

**Planear un curso de
conversación: Motivar a los
alumnos a tomar la palabra**

Referent/in:

**Eva Narvajas Colón
(evanarvajascalon@gmail.com)**

Ort:

VHS Hamburg

Datum:

06 de febrero de 2010

EXPRESIÓN ORAL. DEFINICIÓN

Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

Tradicionalmente, se viene hablando de cuatro destrezas lingüísticas, dos propias de la lengua oral, que son la comprensión auditiva y la expresión oral, y otras dos propias de la lengua escrita, que son la comprensión lectora y la expresión escrita. Las dos destrezas de comprensión están correlacionadas entre sí, y lo mismo ocurre con las dos de expresión; sin embargo, en uno y otro caso se trata de destrezas tan distintas como distintas son entre sí la lengua oral y la lengua escrita. El Marco europeo de referencia menciona, por una parte, la comprensión auditiva y la comprensión lectora como actividades lingüísticas de recepción y, por otra, la expresión oral y la expresión escrita como actividades lingüísticas de producción. No obstante, el Marco supera el planteamiento tradicional, al incluir dos nuevos conceptos, a saber, las actividades lingüísticas de interacción y las de mediación. El documento trata las actividades de expresión oral –transmitir información o instrucciones a un público, dar una conferencia, etc.–, enumera los diferentes tipos de expresión oral –leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas, hablar espontáneamente, etc.–, describe las estrategias principales de expresión –planificación del discurso, reajuste del mensaje, autocorrección, etc.– y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza.

Durante el primer tercio del siglo XX, la enseñanza de idiomas se centra en el estudio de la lengua escrita, en especial de la literatura. Ciertamente, se lanzan propuestas de aumentar la atención a la lengua oral, p. ej., desde la Asociación Fonética Internacional (fundada en 1886), que recomienda aplicar los

conocimientos de fonética y fonología a la práctica docente, es decir, instruir a los alumnos en la pronunciación de la LE. Sin embargo, la mayor parte de esas propuestas no llegan a cuajar, aunque sí quedan en estado latente. Ahora bien, a partir de la 2.^a Guerra Mundial la enseñanza de lenguas vivas experimenta un cambio drástico, desplazándose el foco de atención hacia la lengua oral, sin desatender por ello la lengua escrita. En las últimas décadas se han producido cambios no menos relevantes, al empezarse a utilizar en el aula de LE una variedad de textos orales auténticos –diálogos, conferencias, entrevistas, narraciones, cuentos, noticias, conversaciones telefónicas, etc.– grabados en casete, vídeo, CD, DVD y demás soportes magnéticos.

Para numerosos estudiantes la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta. De hecho, a muchos nativos les resulta difícil transmitir información en turnos de palabra largos, p. ej., dar un discurso en público sobre un tema de actualidad; siendo así, es de esperar que los aprendientes extranjeros experimenten tantas o más dificultades que los propios nativos en ese tipo de discurso.

En la enseñanza tradicional existen discrepancias sensibles entre la expresión oral de los nativos y el tratamiento de la destreza en el aula de LE; las diferencias atañen a la forma, al contenido, al motivo, a la finalidad, a los participantes y al modo de comunicación. Los enunciados de los nativos no siempre se componen de frases completas y gramaticales, sino que contienen lapsos y elipsis, hecho que contrasta con la estructuración tan perfeccionista de la lengua presentada tradicionalmente en los manuales de LE. Habitualmente, los hablantes nativos expresan sus propias ideas, deseos, etc., centrándose más en el contenido que en la forma del mensaje; son plenamente conscientes del significado que desean transmitir; tienen un motivo y un interés real en el discurso, p. ej., pedir un favor. En contraste con esas circunstancias, en el aula tradicional de LE el tema y el contenido de la comunicación con frecuencia dependen más del profesor y de los materiales didácticos que de los propios alumnos; éstos hablan porque deben practicar, porque el profesor los insta a ello, porque desean obtener una buena calificación, etc. No obstante, la situación cambia considerablemente cuando

empiezan a aplicarse modelos didácticos como el Enfoque comunicativo o el Enfoque por tareas, en los que se procura llevar al aula la realidad externa; de ese modo, la expresión oral de los alumnos empieza a reflejar las características de la de los nativos.

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen estos cuatro criterios para la clasificación de las actividades de expresión oral:

1. Según la técnica: diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (p. ej., adivinanzas), trabajos en equipo, etc.
2. Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (p. ej., recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.
3. Según los recursos materiales: textos escritos (p. ej., completar una historia), sonido (p. ej., cantar una canción), imagen (p. ej., ordenar las viñetas de una historieta), objetos (p. ej., adivinar objetos a partir del tacto, del olor...), etc.
4. Comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (p. ej., descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

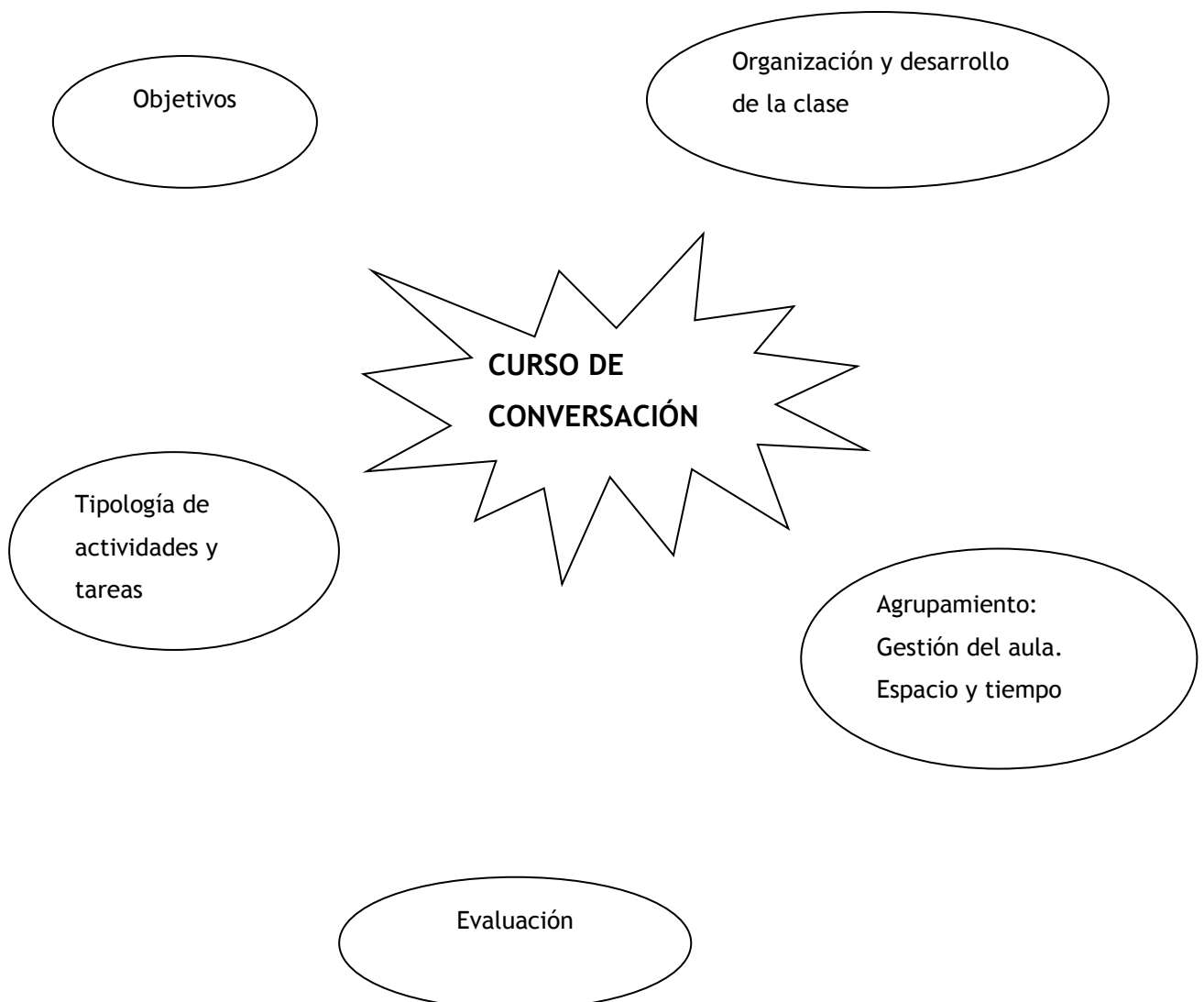
En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la expresión oral puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

- Organización y estructuración del discurso de un modo coherente (p. ej., por orden cronológico).
- Adecuación a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.).
- Transmisión fluida del mensaje (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, etc.), corrección (fonética, gramatical, léxica, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de los alumnos) de complejidad.
- Claridad de ideas principales y las complementarias.
- Deja claro qué es opinión, qué es conjetura y qué es información verificada o verificable.

- Aclara, matiza, amplía, resume, etc., según la retroalimentación que van recibiendo de los oyentes.
- Manejo del sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.
- Transmisión del estado de ánimo y la actitud (p. ej., transmitir las emociones experimentadas en una aventura).

REFLEXIÓN PREVIA

En ocasiones, trasladar al aula todas estas teorías puede resultar más complicado de lo que, en principio, parece. A veces no es fácil lograr que los alumnos se lancen a hablar. ¿Qué hago yo como profesor a la hora de planear un curso de conversación o una clase cuyo objetivo es el desarrollo de la expresión oral y las estrategias comunicativas?



OBJETIVO: DESARROLLO DE LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

¿Qué competencias generales y comunicativas pueden desarrollarse dentro de una clase, es decir, en el contexto del aprendizaje formal,? Dependiendo del lugar donde se enseñe la lengua, los conocimientos declarativos y los conocimientos del mundo pueden variar. La introducción de temas interculturales explícitos y la reflexión sobre el léxico intercultural suele brindar la posibilidad de adquirirlas en un contexto formal. *Aprender a aprender*, aplicado a la clase de expresión oral, se relaciona con las estrategias que utilizamos para comunicarnos con éxito y los obstáculos que hay que salvar. Una buena medida es hacer de esto un tema de discusión. Hablar sobre las estrategias particulares que pueden servir y que se pueden compartir con el resto de la clase resulta un buen método para relajar tensiones y aprender algo nuevo. En este sentido también parecería conveniente discutir con la clase sobre temas tales como la diferencia entre la lengua hablada y la lengua escrita, o la lengua hablada dentro y fuera de la clase.

Todo curso de conversación tiene como objetivo el desarrollo de las estrategias comunicativas de sus participantes. Veamos qué se entiende por estrategias comunicativas. Estas estrategias consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

Éstas permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje.

En las estrategias de los aprendientes, los autores distinguen entre las estrategias de *evitación* y las de *compensación*. Las primeras conducen a un empobrecimiento de la comunicación, puesto que el hablante, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua o de cometer errores, renuncia a abordar determinados temas: o bien abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje. Las segundas consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.

Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las más importantes son las estrategias de compensación. Muchas de ellas son comunes a los procesos de comunicación entre nativos competentes: recurrir a claves extralingüísticas, ayudarse de los datos contextuales, pedir aclaraciones al interlocutor, etc., para asegurarse de la recta comprensión de los mensajes; paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una L2, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado. Las actuales propuestas didácticas introducen en los programas el reconocimiento de las estrategias comunicativas por parte de los aprendientes y la práctica de su aplicación.

La competencia comunicativa, por otro lado, está estrechamente ligada a la lengua. En el caso del castellano los elementos a tener en cuenta serían algunos de los siguientes:

- Dominio léxico, sintáctico y fonológico de la lengua hablada y de la entonación; saber matizar (competencia lingüística).
- Cómo salir del paso, prepararse para hacer preguntas, cómo llenar los silencios, no perder el turno de palabra, titubeos necesarios, tomar la palabra, cooperar, pedir/ofrecer aclaraciones, hablar por hablar (competencia estratégica).
- Producir cadenas de lengua, no palabras, adaptar los mensajes, corrección pero no mucha, intencionalidad (competencia discursiva).
- Entrenamiento para pasar de los turnos cortos de interacción a los más largos de transacción (competencia discursiva).
- Gestos, mímica, valores, temas, qué se dice en qué situación (competencia cultural).

PLAN DE CLASE: ¿QUÉ HACEMOS EN UNA CLASE DE CONVERSACIÓN?

Creo que muchos de nosotros hemos sufrido el tipo de profesor que cree que una clase de conversación se basa sólo y únicamente en llevar a clase un texto, leerlo y lanzar unas preguntas para hacer una clase de conversación. Si quiero tratar en clase un tema concreto, lo lógico es que trabaje primero el vocabulario y los recursos gramaticales y funcionales necesarios para tratar del tema.

A la hora de diseñar una clase de conversación habré siempre de tener en cuenta las siguientes fases:

- La preactividad (activación de campos semánticos, presentación o revisión de recursos funcionales o gramaticales)
- El desarrollo (actividades que preparan y facilitan al alumno llegar a la consecución de los objetivos)
 - Generar ideas
 - Elaborar esquemas previos
 - Preparar la intervención oral
 - Usar soportes para preparar la intervención
- La postactividad (producción, reflexión y evaluación de la tarea)

Una clase de conversación no se basa en hablar todo el tiempo, sino que se trata de la realización de una tarea significativa donde se integran todas las destrezas y donde hay un espacio más grande para la expresión oral pero con lugar para la práctica de otras destrezas.

POSIBLE TIPOLOGIA DE ACTIVIDADES

1. La entrevista

Véase ejercicio 4 *En antena* y 5 *La entrevista radiofónica*, página 7.

2. Las dramatizaciones y representaciones teatrales

Véase ejercicio 5 *Escenas de familia*, página 9.

3. La discusión y el debate

En la clase: Importante acordar el número de alumnos a participar en cada grupo, extensión de los discursos, quién será el moderador y su papel, el papel del auditorio, quién hará las anotaciones de las conclusiones aceptadas, lenguaje y tono de voz...

Véase ejercicio 5 *Teletrabajo a debate*, página 11.

4. La narración de experiencias: Cuentos y relatos

Véase ejercicio 4, *Mis últimas vacaciones*, página 27.

5. La exposición

Es la forma más común y apropiada de los ejercicios de declamación. Prepara al alumno para que sea capaz de hablar de forma serena y con precisión sobre sus ideas o los resultados de sus investigaciones.

Véase ejercicio 5 *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*, página 41.

6. La mesa redonda

Esta técnica se utiliza cuando se desea que los alumnos conozcan los puntos de vista divergentes y contradictorios sobre un determinado tema. Requiere de una buena preparación por parte de los expositores.

Véase ejercicio 5 *Mesa redonda*, página 47.

7. El panel

Consiste en una discusión de un tema por parte de un grupo de alumnos, quienes exponen distintos aspectos de un mismo tema.

Véase ejercicio 5 *El nuevo gobierno*, página 49.

GESTIÓN DEL AULA

Saber establecer los grupos y parejas según la conveniencia pedagógica y afectiva, así como elegir el mejor tipo de agrupamiento para cada actividad o cada momento son cuestiones que suponen una parte importante de las decisiones que debe tomar el docente, tanto en el proceso de planificación como en el desarrollo de las distintas sesiones de aula.

¿Qué criterios fundamentales sueles manejar tú cuando te enfrentas a un ejercicio cuya consigna indica que ha de realizarse en grupos? ¿En qué te basas para decidir el modo de agrupamiento?

Si dejamos a los alumnos decidir libremente sobre el tipo de agrupamientos es muy posible que sólo dos variables se pongan en juego; proximidad espacial o afectiva, criterios que no siempre revierten favorablemente en el desarrollo y éxito de la actividad. El profesor debería tener en cuenta además:

1. El nivel (alumnos con nivel homogéneo/alumnos con nivel desigual).
2. El estilo de aprendizaje (alumnos con el mismo estilo de aprendizaje/alumnos con distinto estilo de aprendizaje).

1. El nivel de los alumnos como criterio para agrupar

Según ciertos estudios

«(...) Me sorprendió mucho que los alumnos menos capaces hablaran inglés tres veces más cuando trabajaban con un alumno de su misma capacidad que cuando trabajaban con un alumno mejor. Mi conclusión fue que los alumnos estaban motivados para hablar inglés, pero que quizá se sentían intimidados cuando trabajaban con otras personas de mayor capacidad.

Mientras escuchaba la conversación grabada de dos alumnos poco capaces, observé que generalmente guardaban turnos para hablar, que ninguno de ellos predominaba y que se ayudaban uno a otro con el vocabulario. La conversación era bastante fluida y correcta. Sin embargo, la cinta del alumno poco capaz emparejado con un alumno mejor demostraba que, aunque este último era muy cooperativo y trataba de ayudar a su compañero, tendía a predominar en la conversación y a corregir en exceso a su compañero sin darle muchas oportunidades para practicar»¹.

Sin embargo, las tareas que no están basadas en la interacción oral sino en objetivos gramaticales generan menos este tipo de resistencias en los alumnos. En este caso los agrupamientos de estudiantes con diferente nivel serían productivos ya que se trataría de aprender y construir el conocimiento explícito de la gramática (Cf. Gómez del Estal y Zanón 1999) y el alumno más aventajado podría hacer las veces de profesor y explicar a su compañero cuestiones relativas al sistema y al uso de la lengua, utilizando incluso su propia lengua.

2. Estilos de aprendizaje distintos: ¿complementarios o incompatibles?

Una diferencia entre los alumnos que puede marcar el funcionamiento del trabajo en grupo o en parejas es la relativa a los estilos de aprendizaje. En el siguiente resumen quedan definidas las características de los estudiantes según esta tipología:

Alumnos activos.- Les gusta actuar sin pararse a reflexionar ni a planificar previamente. Les motivan los retos y las experiencias nuevas. Les gusta trabajar en equipo y desempeñar un papel destacado en él.

Alumnos reflexivos.- No actúan si no han analizado previamente la situación con detalle. Para ello, observan y escuchan a los demás. No les gusta hacerse notar y eso les hace parecer distantes.

Alumnos teóricos.- Tratan de incorporar la información que reciben a un marco teórico y lógico. A la hora de actuar, prefieren hacerlo por fases secuenciadas lógicamente. Les gusta partir de un modelo.

¹ Richards, J. C. y C. Lockhart (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, CUP, p. 148.

Alumnos pragmáticos.- Buscan la aplicación práctica de las ideas. Son resolutivos y les motivan las tareas reales. Son algo impacientes, les gusta actuar rápidamente. No les gusta que sus compañeros teoricen o discutan durante largo tiempo.

Según ciertos estudios

De acuerdo con lo que apuntan algunos especialistas (Oxford, Hollaway y Horton-Murillo 1992, Crandall 1999) es aconsejable agrupar a alumnos con estilos de aprendizaje distinto. Se ha comprobado que los estilos de aprendizaje no son invariables: una misma persona puede alternar varios estilos según el contexto o la materia, del mismo modo que puede cambiar de estilo con el paso del tiempo. Los agrupamientos heterogéneos dan la oportunidad a los alumnos de conocer e incorporar otras maneras de aprender. En este sentido, en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* se contempla la exploración por parte de los *aprendientes* de nuevas formas de aprender, la flexibilización de su sistema de creencias sobre el aprendizaje de lenguas y la investigación sobre diferentes estrategias a fin de desarrollar la autonomía en el aprendizaje.

Puede ayudar también otorgar roles a los distintos miembros del grupo. Proporcionar a cada alumno una tarjeta con su rol contribuye a que los alumnos mismos autogestionen el trabajo de su grupo.

1 PORTAVOZ DEL GRUPO	2 ENCARGADO / A DE TOMAR NOTAS
3 MODERA LAS INTERVENCIONES Y CONTROLA EL TIEMPO	4 LEE Y EXPLICA LA TAREA AL GRUPO

A continuación algunos recursos o trucos para facilitar el trabajo:

- Orden de las instrucciones. Del mismo modo, es importante mencionar las instrucciones en un orden parecido al de la ejecución para evitar confusiones.
- Control del espacio. Para destacar en cada momento el protagonismo que adquiere el docente o el aprendiz, según las tareas, es útil utilizar el espacio del aula. Cuando el docente se sitúa en el centro adquiere protagonismo, mientras que cuando el centro se vacía y el docente se ubica en una esquina es para dar voz a los equipos. También es útil usar el espacio para regular el volumen de voz de cada aprendiz: habitualmente el alumno se dirige al docente, de modo que si este está

situado cerca del aprendiz su intervención se realiza en voz baja. Al contrario si el docente se aleja el alumno se ve obligado a incrementar el volumen de su voz.

- La palabra mágica (ya, adelante...). Suele ocurrir que los aprendientes y equipos más espabilados empiezan a realizar la tarea inmediatamente o incluso antes de que el docente haya terminado de dar las instrucciones precisas.

EVALUACIÓN

Al hablar de evaluación se entiende tanto la que se propone al alumno para reflexionar sobre su producción, y en consecuencia sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje de lengua; como la evaluación llevada a cabo por parte del profesor y que evalúa las producciones de sus alumnos.

Como ejemplo de autoevaluación véase página 14 del manual Toma la palabra.

Como muestra de una posible tabla de calificación para el profesor recojo aquí una tomada de la revista Carabela².

HOJA DE CALIFICACIÓN PARA LA EXPRESIÓN ORAL

Nombre:

Puntuación:

Gramática Vocabulario Adecuación Coherencia Entonación y pronunciación

4. No tiene fallos: sólo los razonables para su nivel. No afectan para nada al éxito de la tarea.

3. Fallos ocasionales aislados, no sistemáticos. Apenas influyen en la conclusión de la tarea.

2. Fallos frecuentes sistemáticos. Pueden afectar al desarrollo de la tarea.

1. Fallos importantes. Impiden el desarrollo de la tarea.

² Carabela 47, El desarrollo de la expresión oral en el aula ISBN: 847143797X Autor: Perez, Santos Gargallo y otros Editorial: SGEL

BIBLIOGRAFÍA

Cassany D., *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003 - 2004

Dörnyei, Z. y A. Malderez (2000): «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras». En J. Arnold (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, CUP.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.

Pattison, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: C. U. P.

Vázquez, G. *Hablar, comunicar y exponer. Técnicas para una mejor gestión de las actividades de comunicación oral, dentro y fuera del aula*. Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003 - 2004. Instituto Cervantes Múnich.

Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa

Planear un curso de conversación: Motivar a los alumnos a tomar la palabra.

Eva Narvajas Colón

Hamburgo, 06 de febrero de 2010

