

Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución

LONE AMBJOERN
Aarhus School of Business (ASB)
University of Aarhus, Dinamarca
ambjoern@adslhome.dk

Lone Ambjoern es docente e investigadora de la Aarhus School of Business (ASB), University of Aarhus, de Dinamarca. Imparte clases de comunicación oral de español en el Department of Language and Business Administration. La didáctica de las lenguas extranjeras, el discurso oral, la enseñanza y el aprendizaje electrónicos constituyen su ámbito principal de su investigación.

Resumen: El presente artículo pretende arrojar luz sobre las problemáticas fundamentales relacionadas con el desarrollo de la capacidad del aprendiente de idiomas de llevar a cabo una conversación coloquial y natural¹, y, a la vez, hacer uso del lenguaje característico del discurso oral. Adoptamos una postura crítica ante las características monológicas de las actividades tradicionales de entrenamiento oral, sosteniendo que dichas actividades tienen un efecto negativo en la capacidad del aprendiente de asumir de forma activa su debida parte de responsabilidad de construir y mantener la conversación. A fin de afrontar las problemáticas de aprendizaje presentadas, abogamos por la aplicación de actividades interactivas centradas en el participante y por la concienciación metacomunicativa y metacognitiva del aprendiente.

Palabras clave: competencia conversacional; conversación coloquial; lengua hablada; actividades centradas en el participante; concienciación metacomunicativa y metacognitiva.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como punto de partida la representación desproporcionada que posee el discurso oral monológico en el aula de lenguas extranjeras en comparación con "la vida real", donde el intercambio de información y de opiniones prevalece sobre la transferencia de información. Las actividades monológicas de entrenamiento lingüístico tales como exposiciones, renarraciones y resúmenes, así como las actividades con cierto grado de monologismo como las preguntas dirigidas por el enseñante y vinculadas a un texto predominan frente al diálogo más auténtico, característico de las conversaciones y los debates coloquiales. Muy

¹ Por *conversación natural* entendemos el tipo de conversación opuesta a la pseudoconversación dirigida por el enseñante y/o vinculada a un texto.

probablemente esto se debe a que la interacción informal y natural, por tradición, no ha llegado hasta el aula, a que es un fenómeno difícil de enseñar y de aprender en lengua extranjera, sin olvidar que las formas de examen oral obsoletas impiden su implementación.

La asignatura 'Comunicación en español' se imparte los tres primeros semestres de la diplomatura de español en la Aarhus School of Business (ASB), University of Aarhus, con el objetivo de desarrollar la competencia conversacional de los estudiantes de español además de su uso de los fenómenos característicos de la lengua hablada. La asignatura, fruto de nuestra investigación en el ámbito del discurso oral interactivo y de la didáctica de las lenguas extranjeras, se funda en una visión de aprendizaje cognitiva y constructivista que parte del conocimiento y la conciencia lingüísticos del aprendiente, que es protagonista de su propio proceso de aprendizaje. La visión lingüística subyacente es funcional y está centrada tanto en la forma como en la lengua en uso.

A fin de explicar en el apartado 3 nuestro enfoque didáctico para el desarrollo de la habilidad conversacional en lengua extranjera, describimos brevemente en el apartado 2 las características esenciales de la conversación coloquial. En los apartados 4 y 5 expondremos, desde diferentes perspectivas, las problemáticas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia conversacional, presentando a la vez propuestas de solución a partir de nuestra propia experiencia docente.

2. LA CONVERSACIÓN COLOQUIAL

Una de las formas de comunicación interactivas más comunes es la conversación coloquial², que persigue dos objetivos fundamentales: intercambiar información y opiniones, y establecer y mantener relaciones sociales. Definimos *la conversación* como una forma de interacción preponderantemente simétrica en la que participan dos o más partes que comparten los mismos derechos, obligaciones y responsabilidad en cuanto a la selección de temas y distribución de turnos de habla.

Por *turno de habla* entendemos una intervención verbal por parte de un interlocutor en una conversación en curso durante el período continuado e ininterrumpido en que éste, en su calidad de hablante, tiene la palabra. Toda conversación coloquial y natural se caracteriza por ser los propios interlocutores quienes manejan el mecanismo de alternancia de turnos, negociando el momento apropiado para la alternancia y coordinando el cambio de hablante.

Además, el carácter cooperativo de la conversación establece que debe producirse retroalimentación. Es decir, que mientras el hablante emite turnos de habla, el oyente debe emitir *turnos de apoyo* para expresar un seguimiento de la comunicación y una participación activa en la conversación³. Este fenómeno conversacional se denomina *el doble sistema de turnos* (Cestero Mancera 2000: 20). Estas dos clases básicas de turnos no deben confundirse. A causa de su contenido, un turno de habla se caracteriza por impulsar una conversación hasta un resultado comunicativo, mientras que un turno de apoyo indica atención continuada y anima al hablante a continuar en el uso de la palabra.

Una conversación se basa en uno o más temas que han sido objetos de negociación implícita por las partes tanto a nivel de estructura del discurso como de contenido. La negociación se produce de forma que un interlocutor introduce un tema cuyo subsiguiente desarrollo dependerá del interés y la predisposición de la

² Los términos *conversación coloquial* y *conversación cotidiana* se utilizan indistintamente.

³ Se diferencia entre 1) apoyo simple, a cuyo efecto se emplean los marcadores conversacionales (p.ej. *sí; bueno; ya; exactamente; claro; ¿ah, sí?; no me digas*) y 2) apoyo complejo, que permite p.ej. reformular, reforzar o ampliar el enunciado del interlocutor.

otra parte. Si el tema elegido se acepta, el interlocutor expresará su aceptación con una reacción comunicativa adecuada a la iniciativa de la otra parte.

Una de las características diferenciadoras de la conversación cotidiana frente a otras formas de interacción más formales es que ni los temas, ni su orden ni su alcance están planificados de antemano. Por no estar predeterminado el contenido, los interlocutores siempre reaccionan espontáneamente, lo que resulta en un alto grado de improvisación. Este intercambio imprevisible de información y opiniones, sus formas y contenido convierten a cada conversación en un acto único e imposible de reproducir en su forma original.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

Por *competencia conversacional* entendemos la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra. La conversación se basa en una cooperación entre los participantes con vistas a establecer una comunicación congruente y a crear una interacción coherente común.

Más concretamente, la asignatura 'Comunicación en español' pretende desarrollar la habilidad de los estudiantes para:

- construir y mantener una conversación con debate integrado;
- utilizar la charla trivial (small talk) para abrir la conversación;
- formular preguntas reveladoras de interés⁴;
- producir los actos de habla para tomar el turno de habla, mantenerlo y asignarlo⁵;
- utilizar marcadores conversacionales con diferentes funciones para regular la posesión de la palabra⁶;
- marcar los cambios de tema adecuadamente;
- emitir turnos de apoyo como muestra de seguimiento de la conversación, participación y cooperación (Cestero Mancera, 2005);
- aplicar estrategias de comunicación para superar las dificultades que puedan surgir a lo largo de la comunicación;
- observar las características de la lengua hablada.

Actividades tales como exposiciones, renarraciones, resúmenes y preguntas dirigidas por el enseñante/vinculadas a un texto, etc. son inapropiadas para el desarrollo de la competencia conversacional. Nuestras objeciones a este tipo de actividades se basan principalmente en que:

- fomentan destrezas en el estudiante propias de una forma de comunicación predominantemente monológica a expensas de la dialógica;
- provocan la aplicación de una norma lingüística más próxima a la lengua escrita que a la lengua hablada debido, entre otras cosas, a la falta de representación de los fenómenos de la lengua hablada;
- requieren un grado de precisión y corrección que, en realidad, no se encuentra en la lengua hablada ordinaria y que se centra más en la forma lingüística que en el contenido y la función;
- imponen unas exigencias de memorización poco realistas o conllevan la lectura directa de un manuscrito;
- se realizan con una estructura del discurso rígida y lineal (el denominado *intercambio pedagógico*);

⁴ Preguntas por las que se muestra atención e interés ante un tema planteado por un interlocutor.

⁵ P.ej. ¿Puedo decir yo algo también?; ¿Puedo terminar?; ¿Qué te parece a ti?

⁶ Asignación de turno (p.ej. ¿no?; ¿eh?; ¿verdad?; ¿verdad que no?, ¿a que sí?) Toma de turno (p.ej. bueno; vamos; es que; bueno, pues). Mantenimiento de turno (p.ej. pero, vamos; cómo lo diría; mejor dicho).

- son irrelevantes a nivel de contenido por referirse, en su mayoría, a algo que todos conocen de antemano por haber leído previamente un texto.

Tampoco consideramos los juegos de rol y actividades similares como discurso dialógico real. Los juegos de rol conducen con frecuencia al memorismo, centrándose en la capacidad cerebral de memorización y reproducción. La atención se concentra en el producto, en lugar del proceso, enviando así una señal errónea al estudiante sobre cómo se adquiere una lengua. Asimismo, el margen de espontaneidad en el ejercicio lingüístico se reduce considerablemente, ya que se habitúa a los estudiantes a hablar basándose en un manuscrito, induciéndoles, por tanto, a que "hablen en lengua escrita" sin representación de los fenómenos de la lengua hablada. Precisamente evitar esta situación constituye uno de los objetivos de la enseñanza de la competencia conversacional.

Pérez Fernández (2007:2), entre otros, también expresa sus reservas acerca de limitar la enseñanza de expresión oral en lengua extranjera a las actividades rutinarias controladas y aboga, en cambio, por la elaboración de actividades que permitan un mayor grado de improvisación y espontaneidad:

"Es una obviedad decir que sólo se puede aprender a hablar hablando. El interés en practicar la conversación en la clase radica en que cada tipo de tarea enfrenta a los alumnos con el reto de practicar estrategias diferentes. Y las estrategias empleadas en las conversaciones, aunque estas no sean totalmente reales, ya que de algún modo las estamos dirigiendo y observando, son las más parecidas a aquellas que deberán emplear cuando hablen con un nativo de la lengua en situaciones espontáneas de comunicación".

La enseñanza explícita y sistemática de la comunicación interactiva encaminada a desarrollar la competencia conversacional de los estudiantes no sólo requiere la elaboración de nuevos ejercicios y tareas para este fin específico, sino también la introducción de formas de entrenamiento lingüístico menos tradicionales.

A continuación, procedemos a describir las actividades que sirven de base para el desarrollo de la competencia conversacional de nuestros estudiantes de español, argumentando su elección desde un punto de vista didáctico.

3.1 Actividades interactivas libres

Para practicar la capacidad conversacional aplicamos el enfoque centrado en el participante y basado en actividades interactivas de práctica libre. Sus ventajas frente a las actividades dirigidas por el enseñante consisten en una estructura discursiva menos rígida, una mayor variación en la realización de los actos de habla y en los marcadores conversacionales así como un tiempo de habla más prolongado para cada participante, redundando en un potencial de aprendizaje muy superior.

Los estudiantes trabajan por su cuenta en grupos reducidos apoyándose en indicaciones escritas sobre cómo realizar las tareas para conseguir un rendimiento educativo óptimo. Según nuestra experiencia, el número ideal de participantes para este tipo de actividad comunicativa es de tres. Dos participantes sería demasiado poco, por tratarse de actividades exigentes tanto a nivel de contenido como de comunicación. Con tres participantes se barajan más perspectivas diferentes sobre un mismo tema de conversación, hay un mayor grado de creatividad y se genera, por consiguiente, una mejor dinámica conversacional. Por otra parte, cuatro participantes por grupo sería demasiado para esta etapa preliminar de la enseñanza de competencia conversacional. O bien la conversación acabaría teniendo lugar en

dos grupos paralelos, o un miembro del grupo, generalmente el más inseguro lingüísticamente hablando, no participaría. En caso de que el número total de participantes impida la formación exclusiva de grupos de tres, preferiríamos grupos de dos a grupos de cuatro.

No son pocos los estudiantes, en especial los introvertidos y aquellos con una mayor inseguridad lingüística, que se someten a un alto grado de estrés cuando deben expresarse en lengua extranjera ante toda la clase. Los estudiantes son conscientes de que se trata de una especie de examen y de que se espera una respuesta rápida y correcta tanto a nivel lingüístico como de contenido. Este factor de estrés se reduce considerablemente cuando los estudiantes conversan en grupos pequeños en una atmósfera más íntima y con el respaldo de los demás miembros del grupo. Este clima afectivo positivo reduce el miedo a cometer errores y los miembros del grupo se atreven a entablar conversaciones más personales y creativas, que permitirán reforzar sus destrezas comunicativas (Ambjoern 2001).

Volviendo al mayor tiempo de habla para cada estudiante, varios estudios en la materia han demostrado que la enseñanza de la oralidad dirigida por el enseñante sólo concede un 20% del tiempo de habla a los aprendientes, mientras que el enseñante dispone del tiempo restante (Trosborg 1995, entre otros). Teniendo en cuenta que son los estudiantes y no los profesores quienes deben aprender a hablar en lengua extranjera, es acuciante cambiar el método basado en el control del profesor por el que se centra en la participación de los estudiantes partiendo de actividades interactivas más reales.

En este punto, los enseñantes a veces expresan su preocupación por la posibilidad de que los errores lingüísticos que se cometen entre los aprendientes durante las actividades de comunicación oral en grupo tuviesen un efecto "contagioso" de un aprendiente a otro. No obstante, este temor es infundado tal como lo demuestra, entre otros, Porter (1986), que analiza la lengua de aprendientes adultos que trabajan en grupos reducidos. Los aprendientes de idiomas de los niveles más elementales no cometen más errores cuando conversan con aprendientes de su propio nivel que al hablar con otros de un nivel superior o con hablantes nativos. Sólo el 3% de los errores son repeticiones de los errores de otros aprendientes.

El enseñante/tutor puede desempeñar las siguientes funciones en cada uno de los grupos:

- participar en la conversación a fin de servir de modelo para los fenómenos comunicativos objetos de práctica;
- actuar como observador para la evaluación posterior, instruyendo al mismo tiempo a los estudiantes a que se vayan encargando ellos mismos de la evaluación;
- teniendo en cuenta el aprendizaje diferenciado, asesorar al grupo, por ejemplo, sobre los factores problemáticos del programa de entrenamiento, adecuando las actividades al nivel específico de cada grupo y
- presentar propuestas sobre actividades complementarias que podrían ser beneficiosas para el grupo concreto en un determinado momento.

En la asignatura 'Comunicación en español', el desarrollo de la competencia conversacional se basa en temas:

"Topics provide a focus for selecting materials, tasks and teaching resources and can be used to link a range of different speaking activities by providing a common thread. By staying within one topic over a period of time, key vocabulary can be recycled through different texts and activities, thus reducing the need for students to be constantly learning new language" (Burns/Joyce, 1997: 71).

En este caso concreto, el proceso de aprendizaje parte de doce bloques temáticos superiores (p. ej. 'Identificación personal'; 'Rutina diaria'; 'Alimentación y salud'; 'Juventud'; 'Formación'; 'Dinamarca y los daneses').

En lo que se refiere a los textos, utilizamos dos tipos con objetivos diferentes:

- artículos de periódicos y revistas electrónicas que pretenden facilitar la generación de ideas en los temas de conversación y la ampliación del vocabulario;
- diálogos auténticos transcritos y textos dramáticos⁷.

La lectura de este último tipo de textos tiene como objetivo analizar las características dialógicas de la lengua hablada, facilitando la concienciación y la comprensión de dichas características (véase apartado 3.2).

Cada uno de los doce bloques temáticos consta de una actividad de práctica libre para fomentar la interacción que, como ya hemos mencionado, constituye el fundamento principal del desarrollo de la competencia conversacional y que será realizada en colaboración entre los estudiantes en grupos reducidos. Denominamos a esta actividad *conversación coloquial con debate incorporado*. La tarea del grupo consiste en establecer y mantener una conversación durante unos 40 minutos mediante preguntas, respuestas, explicaciones, comentarios y debate.

Estas actividades interactivas libres incluyen el intercambio de información sobre temas personales y generales además del intercambio de opiniones acerca de problemáticas generales de actualidad en las respectivas sociedades. Cada tarea la hemos diseñado en forma de nueve casillas temáticas en las que figura previamente un tema principal. Algunos de estos temas principales se refieren específicamente al área temática general del bloque en cuestión, mientras que otros son más bien secundarios.

Como parte de su preparación para este tipo de actividad, los estudiantes deberán hacer una lluvia de ideas de cada uno de los nueve temas principales con el fin de generar diferentes subtemas (normalmente de 5 a 10) y, de este modo, asegurar que siempre haya materia de conversación suficiente. Como hemos visto en el apartado 2, el contenido de una conversación natural no se planifica de antemano. No obstante, desde una perspectiva didáctica, y especialmente en los niveles elementales, este método supone una menor carga cognitiva para el aprendiente, y así se libera capacidad de procesamiento que podrá emplearse en muchos otros elementos de la conversación que también requieren la atención del estudiante⁸.

Como en una conversación natural, el orden de los temas no viene predeterminado, pudiendo los participantes dejarse llevar por la espontaneidad para incluir nuevas perspectivas temáticas no planificadas.

Algunos de los temas se tratan como un mero intercambio de información, mientras que otros se debaten en profundidad según la elección del grupo. Si, por ejemplo, se elige el tema principal de 'la familia', la interacción sobre este tema puede pasar de una charla coloquial sobre las respectivas familias de los participantes a un debate profundo acerca de la familia como institución y sus probabilidades de sobrevivir en el futuro. El grado de libertad a la hora de realizar estas actividades interactivas es, por consiguiente, bastante elevado. Al mismo tiempo, tomamos en consideración el aprendizaje diferenciado que es absolutamente necesario, ya que los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes de español al iniciar la diplomatura son muy diferentes.

Las actividades libres de conversación se distinguen del tradicional diálogo dirigido por el enseñante por promover la interacción oral natural y la participación autónoma. Esto se debe, entre otros, a los siguientes factores:

⁷ Los textos dramáticos sólo se utilizarán si contienen representaciones de fenómenos conversacionales típicos como p. ej. los marcadores conversacionales.

⁸ Según McLaughlin/Rossmann/McLeod (1983), los seres humanos en general disponemos de una capacidad de atención limitada. El hecho de que seamos procesadores limitados de información hace que nuestra atención esté selectivamente enfocada (Cadierno, 1995: 76).

- la creación de una estructura discursiva con un mayor grado de naturalidad;
- la aportación de creatividad y variación a la conversación, puesto que se activan todos los participantes a la vez en su papel alternante de hablante y oyente;
- el contenido de la actividad puede desarrollarse según el albedrío de los participantes;
- favorece la inclusión de puntos de vista personales en el diálogo;
- facilita la comprensión de que los participantes de una conversación comparten un mismo grado de responsabilidad por su construcción;
- contribuye a que los estudiantes se independicen del enseñante y desarrollen una capacidad cooperativa;
- permite el aprendizaje diferenciado en términos de grado de dificultad, necesidades educativas y ámbitos de interés.

3.2 Actividades orientadas a la comprensión y a la producción con atención a la forma

Paralelamente a las actividades interactivas libres, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se respalda con actividades orientadas a la comprensión y a la producción con atención a elementos específicos de la conversación y la lengua hablada. Las actividades se basan en las necesidades comunicativas concretas que experimentan los estudiantes en las interacciones libres y se centran en fenómenos que la gran mayoría de los estudiantes desconocen al iniciar sus estudios y que tienen dificultad de integrar en su interlengua.

Tomando como punto de partida a Ellis (1997/2001), cuyos principios sobre el desarrollo de la competencia gramatical, centrados en el input y la comprensión, los hemos adecuado al desarrollo de elementos parciales en la competencia conversacional, aspiramos a desarrollar un conocimiento explícito de determinados fenómenos conversacionales a través de la utilización de actividades orientadas a la comprensión (Ambjoern, 2001). Como se desprende de Ellis, el conocimiento explícito contribuye a concienciar al aprendiente sobre diferentes elementos lingüísticos. Esta concienciación favorece que el aprendiente en mayor medida observe⁹ tanto los respectivos elementos del input como las diferencias que pudieran existir entre los datos del input y su propio conocimiento actual¹⁰.

El enfoque orientado a la comprensión se funda teóricamente en los procesos psicolingüísticos involucrados en el procesamiento del input y sostiene que la capacidad de procesamiento y adquisición del cerebro humano es limitada¹¹. Al hacer énfasis en el input y la comprensión como una fase facilitadora de aprendizaje anterior a la producción lingüística, se reduce el riesgo de sobrecarga cognitiva en las subsiguientes actividades productivas, facilitándose así el output, entendido como la producción oral o escrita del aprendiente.

Una tipología de actividades orientadas a la comprensión en el área de comunicación oral sería:

- responder preguntas teóricas acerca de fenómenos comunicativos;
- identificar fenómenos comunicativos;
- describir fenómenos comunicativos;
- establecer relaciones entre forma-significado/función;
- sistematizar los fenómenos comunicativos a partir de determinadas reglas;
- deducir reglas comunicativas;

⁹ Del inglés: *noticing*.

¹⁰ Del inglés: *noticing the gap*

¹¹ En el marco de la psicología cognitiva en la que se sustenta uno de los fundamentos teóricos de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), el aprendizaje de idiomas se considera un procesamiento de información. Es decir, se entiende como un proceso por el que se almacena y organiza información en la memoria, recuperándola cuando se necesita. La investigación en este ámbito pretende arrojar luz sobre qué exigencias plantea el procesamiento de información a recursos cognitivos tales como la capacidad de procesamiento y la atención.

- analizar fenómenos comunicativos contrastivamente;
- solucionar problemáticas comunicativas;
- evaluar productos comunicativos propios y ajenos.

Las actividades de este tipo, que se hacen en lengua materna, las integramos en la enseñanza con el propósito de concienciar a los estudiantes de los marcadores conversacionales (cf. nota 6) y de la función de los diversos fenómenos de la lengua hablada. La base analítica está constituida por diferentes tipos de material auténtico en lengua hablada que permiten la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes (véase además el apartado 4.4).

Las actividades productivas con atención a la forma que utilizamos para desarrollar la competencia conversacional se centran específicamente en fenómenos delimitados que aparecen en la conversación y el discurso oral. Las actividades demandan un grado de creatividad individual que permite varias propuestas de solución (véase además el apartado 4.5).

4. PROBLEMÁTICAS Y PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

Desde el año 2000, partiendo de una perspectiva cualitativa, venimos anotando las observaciones presenciadas en las tutorías de grupo que ofrecemos a los estudiantes de la asignatura de competencia conversacional¹². Sobre la base de estas observaciones y de los datos anotados en las denominadas 'fichas de aprendizaje reflexivas', que los estudiantes deben rellenar antes de cada sesión de tutoría (véase además apartado 5), expondremos las problemáticas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje de la competencia conversacional, argumentando, a la vez, a favor de posibles propuestas de solución.

4.1 Estructura de discurso rígida y lineal

En el proceso de habla monológico, el hablante es responsable de la comunicación, mientras que el proceso dialógico se caracteriza por la contribución activa de todos los participantes y su corresponsabilidad en la construcción de la conversación. Cuando los estudiantes, que hemos observado, intentan establecer conversaciones cotidianas, sucede a menudo que un miembro del grupo selecciona a un interlocutor, a quien se dirige directamente por su nombre formulando una pregunta. Mientras el tercer participante del grupo espera pasivo, la pregunta se va respondiendo monológicamente como en un discurso unilateral hasta que el tema se agota y el interlocutor se bloquea.

Otra variación de este modelo de pregunta–respuesta son las respuestas extremadamente breves. En lugar de formular preguntas complementarias de ayuda, el interrogador se da por satisfecho con la respuesta breve, no recurre a preguntas esclarecedoras y dirige, por el contrario, una nueva pregunta a otro interlocutor.

Para subsanar esta forma de conversación innatural es preciso concienciar metacomunicativamente a los estudiantes de las características de la conversación natural (cf. apartado 2). A tal efecto es recomendable utilizar secuencias de vídeo con ejemplos de conversaciones naturales en la lengua meta en cuestión.

¹² A modo de orientación, cabe mencionar que en el período comprendido entre 2000 y 2007 hemos contado con un ingreso anual de aprox. 70 estudiantes de español.

4.2 Falta de adaptación de la cantidad de información

La regla conversacional básica consistente en adaptar la cantidad de información a los conocimientos previos del oyente sobre el tema en cuestión se incumple con frecuencia. En particular, los estudiantes proporcionan un exceso de información como se ilustra claramente en el siguiente ejemplo:

A dice a B:

“¿Has leído “La casa de los espíritus” de Isabel Allende?

B responde: “Sí”.

A añade: “Bueno, pues el libro trata de(+ resumen)”.

Aquí nos sorprende en gran medida que B no interrumpa el resumen, tal como ocurriría en una conversación ordinaria y natural, indicando que, de hecho, ya ha leído el libro.

Este tipo de ejemplos están ampliamente representados en las conversaciones (Ambjoern, 2006b).

En este punto, la concienciación metacomunicativa desempeña de nuevo un papel esencial. Los estudiantes deberán concienciarse de que se suele adaptar la cantidad de información a los conocimientos previos del oyente. El oyente no debe disponer de una información excesiva ni insuficiente, lo que significa que el grado de explicitación dependerá de los conocimientos previos de éste. Proporcionar información insuficiente tiene un efecto no cooperativo, ya que provoca dificultades de interpretación para el oyente. Una información excesiva, por el contrario, confiere a la intervención del hablante un carácter muy detallado y, por tanto, aburrido.

4.3 Flujo insuficiente

En las fases preliminares del programa de entrenamiento de la competencia conversacional, los estudiantes experimentan muchas dificultades a la hora de mantener una conversación sin pausas indeseadas. Esta problemática se debe principalmente a tres factores que exponemos seguidamente.

El tradicional enfoque de pregunta-respuesta dirigido por el enseñante es bastante predecible desde un punto de vista del contenido, por apoyarse en textos que todos han leído para ese fin particular. El diálogo más próximo a la realidad impone unas exigencias muy superiores a los participantes a nivel de creatividad, y precisamente la falta de creatividad en las conversaciones de los estudiantes es muy llamativa (Ambjoern, 2006a). Obviamente, el dominio léxico limitado en un determinado ámbito puede bloquear la creatividad, pero también hemos constatado una falta general de creatividad en la conversación que los propios estudiantes incluyen en sus fichas de aprendizaje como un punto de autocrítica. Es importante, por consiguiente, organizar diversas actividades preparatorias para las actividades interactivas, incluyendo, especialmente, una minuciosa lluvia de ideas de posibles subtemas/aspectos parciales de un tema principal (cf. apartado 3.1).

El flujo insuficiente en la conversación se debe, además, a la falta de práctica de los estudiantes a la hora de manejar los turnos. A diferencia del enfoque pregunta-respuesta dirigido por el enseñante, la conversación natural se caracteriza por ser los propios interlocutores quienes manejan el mecanismo de alternancia de turnos. La conversación en tanto que actividad social está fundada en la cooperación entre las partes con el propósito de establecer una comunicación con un verdadero intercambio de información y opinión y crear una interacción coherente común, asumiendo todos los participantes el mismo grado de responsabilidad en la consecución de este fin. Además de concienciar a los estudiantes de ello, es necesario proporcionarles herramientas lingüísticas a modo de marcadores conversacionales, entre otras (cf. nota 6).

Para evitar las prolongadas pausas indeseadas o el estancamiento de la conversación, es asimismo importante dominar los recursos para marcar un cambio de tema. A menudo escuchamos expresiones metacomunicativas inapropiadas del tipo "¿Y ahora de qué hablamos?"; "¿No sería mejor que habláramos de...?"; "Pasemos al tema x"; "Ahora quisiera hablar de ...". También observamos que los estudiantes prefieren hacer uso de *cadena temática* que consisten en introducir un tema relacionado con un tema anterior sin la necesidad de marcar explícitamente esta alteración de perspectiva que se da en la conversación. Sin embargo, si los temas de una conversación no están directamente interrelacionados, esta estrategia no funcionará y la conversación quedará estancada. Por consiguiente, es preciso presentar a los estudiantes mecanismos de cambio de tema más avanzados y organizar la práctica de éstos a modo de

- cambio de tema por reintroducción, donde se vuelve sobre algo mencionado previamente¹³;
- cambio de tema introductorio con cierto grado de asociación temática entre el tema anterior y el siguiente¹⁴;
- cambio de tema introductorio sin relación alguna entre el tema anterior y el siguiente¹⁵.

En García García (2005) se observan, asimismo, problemas parecidos relativos a los cambios de tema.

4.4 Se habla en lengua escrita

En general, los estudiantes hablan un español más característico de la lengua escrita que de la hablada, no siendo conscientes de las diferencias existentes entre el discurso oral y el escrito o de las razones que motivan dicha diferencia. Su lenguaje no incluye prácticamente fenómenos comunes y naturales de la lengua hablada como podrían ser los enunciados suspendidos, los alargamientos de sílabas y palabras, las repeticiones de sílabas y palabras, las autocorrecciones o los rellenos. Es más, numerosos estudiantes dan a entender que consideran "feo" hablar de esa manera, y que no son conscientes de que, en realidad, hablan en lengua hablada en su lengua materna, con todas las implicaciones que esto conlleva.

También nos llama la atención que las conversaciones de los grupos con frecuencia se centran más en la forma lingüística que en la eficacia comunicativa, lo que resulta en muchas interrupciones inapropiadas en la conversación. Este mismo fenómeno es descrito por García García (2005: 8):

"En concreto, lo primero que nos ha llamado la atención ha sido la producción de repetidas correcciones (cambios que se centran en la adecuación gramatical, sobre todo en elementos morfológicos) y advertencias (empleo de la entonación y de preguntas directas con el fin de dejar claro al oyente que no se está seguro de si la expresión utilizada es la correcta).

(-)

Probablemente, el empleo tan abundante que los HNN¹⁶ hacen de este recurso obedece a un legítimo afán de emitir enunciados correctos. Sin embargo, estas continuas autocorrecciones, antes que facilitar la comunicación, la entorpecen, ya que resultan más bien molestas al oído, y generalmente no son necesarias para la transmisión efectiva del sentido."

¹³ P. ej: volviendo a.

¹⁴ P. ej: a propósito de; hablando de.

¹⁵ P. ej: hablando de otra cosa.

¹⁶ Hablante no nativo.

Este afán por parte de los estudiantes de lograr la máxima precisión gramatical provoca que involuntariamente se impongan unas exigencias extremadamente altas a sí mismos y a su capacidad de procesamiento cerebral, lo que conduce a una sobrecarga cognitiva de la memoria de trabajo, especialmente en los estudiantes con conocimientos lingüísticos menos sólidos (cf. nota 8).

A fin de evitar que la lengua hablada de los estudiantes se asemeje a la escrita, recomendamos concienciar a los estudiantes de las diferencias fundamentales entre el discurso oral y el escrito. Una posibilidad sería que los estudiantes analizaran y compararan extractos de discurso escrito y oral auténtico respectivamente, permitiendo que extraigan su propia conclusión por el método inductivo. Dicha concienciación de los estudiantes podría realizarse también de forma constante con la ayuda de actividades orientadas a la comprensión de los marcadores conversacionales y de la función fundamental que desempeñan los fenómenos de la lengua hablada en la conversación. La base analítica estaría compuesta por diversas formas de materiales auténticos de la lengua hablada que permitan la inclusión en el análisis de todos los factores contextuales relevantes.

4.5 Falta de interés y de atención

Para evitar el ser calificado de interlocutor desinteresado y sin ánimo de cooperación, es preciso participar de forma activa en la construcción de la conversación en curso y dar continuamente muestras de atención, de interés y de comprensión ante los enunciados de la(s) otra(s) parte(s).

Esta técnica, en calidad de hablante, consiste en formular preguntas reveladoras de interés sobre un tema que ha sacado a colación uno de los interlocutores (cf. apartado 3). En calidad de oyente, la técnica consiste en emitir turnos de apoyo (cf. apartado 2). Los apoyos constituyen un elemento esencial en el proceso de conversación, ya que, sin estas señales, la dimensión interactiva e interpersonal característica del diálogo se perdería, y las intervenciones del hablante adoptarían un cariz monológico.

Tanto la técnica conversacional cooperativa consistente en preguntas reveladoras de interés como la técnica de los turnos de apoyo se caracterizan, en general, por su ausencia en las conversaciones de los estudiantes. Al preguntarles directamente por la falta de aplicación de ambas técnicas, la mayoría de los estudiantes aduce la falta de conciencia de su existencia, y muchos opinan que no dominan las técnicas en su lengua materna. Por esta razón, resultan todavía más difíciles de aprender en lengua extranjera, y podemos observar que los estudiantes generalmente tienen mucha dificultad para adquirirlas.

A fin de que estas técnicas conversacionales básicas se incorporen en los diálogos de los estudiantes, es necesaria una práctica intensiva y específica. A tal efecto, utilizamos las actividades productivas con atención a la forma (cf. apartado 3.2). Conforman el punto de partida enunciados escritos auténticos que tratan diversos temas¹⁷. Partiendo de estos enunciados, los estudiantes simularán ser hablantes interesados formulando preguntas reveladoras de interés sobre el contenido de diferentes maneras, y oyentes interesados recurriendo a apoyos simples y complejos con la mayor variedad posible¹⁸ (cf. nota 3). Empezar con actividades productivas partiendo de enunciados escritos aumenta el tiempo de procesamiento del aprendiente a la vez que reduce la carga cognitiva de la memoria de trabajo.

En este apartado hemos aclarado las divergencias existentes entre el modo convencional de llevar a cabo una conversación coloquial y el de nuestros estudiantes de español, y nos llaman la atención las líneas paralelas que se pueden trazar entre

¹⁷ Encontramos numerosos enunciados apropiados en diversos foros de debate españoles en internet, ya que el lenguaje de estos foros comparte muchas características de la lengua hablada.

¹⁸ En este tipo de actividad, las contribuciones de los estudiantes pueden ser escritas o/y orales.

el inadecuado enfoque de los estudiantes y las actividades prácticas tradicionales. Teniendo dichas prácticas todavía un lugar destacado en el aula de lenguas extranjeras, no dudamos de que influyen negativamente en el proceso de desarrollo de la interacción más auténtica y natural.

En el apartado siguiente, complementamos las problemáticas comunicativas descritas arriba con las problemáticas atribuibles a la actitud del aprendiente.

5. LA ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES ANTE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA Y SISTEMÁTICA DE LA ORALIDAD

Es bien sabido que el enfoque del aprendiente en la enseñanza y el aprendizaje se basa en sus experiencias y actitudes ya existentes. Varios investigadores han alegado que la actitud del aprendiente no sólo influye en su comportamiento educativo y en su enfoque en el aprendizaje de un idioma, sino también en cómo reacciona ante los métodos de enseñanza y las actividades didácticas concretas (Wenden, 1987; Horwitz, 1987, entre otros).

En lo que se refiere al desarrollo de la competencia conversacional, nuestra propia experiencia docente muestra que los estudiantes conciben la práctica conversacional como una especie de actividad amena, a juzgar por su modo inicial de llevarla a cabo. Hay una falta acusada de predisposición para trabajar a conciencia y sistemáticamente con la oralidad interactiva. Si bien los estudiantes están habituados a practicar fenómenos gramaticales con atención a la forma, les cuesta aceptar los beneficios de aplicar el mismo método a los elementos comunicativos como fase preparatoria para las actividades libres de conversación.

Asimismo, podemos observar que los estudiantes no entienden la importancia de seguir las instrucciones escritas de cómo realizar las actividades, ni tampoco tienen presentes los objetivos de aprendizaje. Muchos trabajan, además, despojados de toda actitud comunicativa crítica y no están dispuestos a corregir por sí mismos una conducta comunicativa inadecuada, aun cuando la han advertido en el proceso.

Cuando existen diferencias entre el enfoque de aprendizaje del enseñante y la concepción de los estudiantes, es necesario que el enseñante dedique tiempo a presentar los argumentos teóricos que respaldan sus elecciones didácticas. Es asimismo fundamental hacer un seguimiento constante del enfoque elegido con vistas a aclarar posibles problemáticas y para detectar si hacen falta más explicaciones o argumentaciones.

Es obvio que hay diferencias individuales en la rapidez con que se adaptan los estudiantes a nuestro enfoque de enseñanza y aprendizaje en la conversación, un enfoque que es nuevo e insólito para ellos, además de no concordar con la convicción generalizada de que la conversación es una destreza que sólo puede adquirirse por el método natural en el país de la lengua meta¹⁹. Sin embargo, debemos constatar, en general, que se trata de un proceso duradero que, además de la voluntad y la capacidad de adaptación del estudiante, requiere el desarrollo de un conocimiento metacognitivo y la capacidad de emplear estrategias metacognitivas, definidas por Wenden (1999:436):

"(-) metacognitive knowledge and metacognitive strategies should be recognized as complementary components of the broader notion of metacognition, i.e. they are separate and distinct. Metacognitive knowledge refers to information learners acquire about learning, while metacognitive strategies, i.e. planning, monitoring and evaluating, are

¹⁹ Al comienzo del curso, realizamos una ronda de preguntas escritas entre los estudiantes para averiguar su actitud acerca de distintos ámbitos del aprendizaje de idiomas.

general skills through which learners manage, direct, regulate, and guide their learning".

Además de una concienciación metacomunicativa de la conversación como forma de comunicación oral interactiva, hemos recabado experiencias positivas, con referencia a Wenden (op.cit.), a la hora de concienciar a los estudiantes de español de:

- aspectos generales y específicos de determinadas destrezas en el aprendizaje de idiomas;
- enfoques didácticos empleados para el desarrollo general de la competencia conversacional;
- propósito y potencial de aprendizaje de determinadas actividades;
- procedimientos justificados didácticamente para solventar ejercicios y tareas.

Es muy recomendable respaldar este proceso de concienciación con la ficha de aprendizaje anteriormente mencionada (cf. apartado 4). Por *ficha de aprendizaje reflexivo*²⁰ entendemos una herramienta de cooperación empleada por el grupo de conversación, cada uno de sus miembros y el tutor para planificar el proceso de aprendizaje, reflexionar sobre el mismo y evaluarlo en un periodo determinado. La ficha de aprendizaje electrónica que hemos desarrollado para este fin es interactiva y se elabora a partir del diálogo entre 1) los miembros del grupo, entre 2) el tutor y el grupo y entre 3) el tutor y cada estudiante individualmente. Esta ficha está diseñada en forma de plantilla para rellenar, y se adapta de semestre a semestre a la progresión del aprendizaje planificada en la asignatura. Los estudiantes también utilizan la ficha como elemento unificador orientativo de las actividades que sostienen su proceso de aprendizaje, y esta herramienta contribuye a que se responsabilicen de su propio aprendizaje con una mayor autonomía y reflexión.

6. CONCLUSIONES

Con el presente artículo hemos pretendido abogar por la incorporación de un mayor grado de discurso dialógico real y natural en el desarrollo de la oralidad del aprendiente de idiomas, partiendo de situaciones comunicativas más próximas a la realidad que exigen una estructura discursiva y un lenguaje que el aprendiente experimentaría en conversaciones auténticas con hablantes nativos.

Asimismo, hemos expuesto la influencia negativa que ejercen al respecto determinadas actividades de comunicación oral obsoletas y apartadas de la realidad. Resulta especialmente preocupante constatar que un buen número de estudiantes, después de muchos años como aprendientes en diferentes niveles educativos, se han apropiado, por lo visto, de este discurso artificial hasta tal punto que lo perciben como natural, considerando el discurso oral auténtico como innatural y, en consecuencia, muy difícil de adquirir en lengua extranjera.

Hemos introducido el artículo barajando tres hipótesis sobre el motivo de la subrepresentación del discurso dialógico más auténtico en el aula de lenguas extranjeras: tradición, complejidad y formas de examen. Otra hipótesis consiste en que a los aprendientes de idiomas se les considera, por lo general, interlocutores hábiles, y que la habilidad conversacional se transfiere automáticamente de la lengua materna a la lengua extranjera. La falsedad de esta hipótesis queda demostrada tanto por nuestras propias observaciones como las de otros (cf. Pérez Fernández, 2007).

Si los estudiantes han de aprender a dominar el discurso dialógico auténtico, es preciso concienciarles de sus características generales, de las posibles diferencias interculturales entre las convenciones de la lengua materna y la lengua meta,

²⁰ Del inglés: reflective learning journal. "An accumulation of material that is mainly based on the writer's processes of reflection" (Moon, 1999: 4).

así como implementar un programa de entrenamiento específico y metódico que capacite a los estudiantes a conversar de forma óptima en lengua extranjera.

En este trabajo hemos decidido omitir el aspecto de las pautas de comportamiento comunicativo específicamente culturales en español. Hemos pretendido, ante todo, ilustrar el objetivo y la necesidad de desarrollar de forma explícita y específica una competencia general de conversar informal y naturalmente, incorporando tanto diversas técnicas conversacionales como cooperativas, además de hacer uso de las características de la lengua hablada.

Aparte de los aspectos comunicativos de la didáctica de las lenguas extranjeras, también la autonomía y la responsabilidad compartida centran nuestra atención. El interés todavía creciente en estos conceptos se explica ante todo por el hecho de que el aprendizaje de idiomas lógicamente no pueda realizarse sin que el propio aprendiente asuma un papel activo en el proceso. Por consiguiente, los aprendientes de idiomas, tanto a nivel de secundaria como de universidad, pueden beneficiarse del desarrollo de un conocimiento metacognitivo y de la habilidad de emplear estrategias metacognitivas a fin de mejorar su comprensión del proceso de aprendizaje de idiomas, utilizando, a la vez, dicha comprensión para afrontar adecuadamente su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambjoern, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. Publicación electrónica, *Research@asb*, 2001, 1-77.
- Ambjoern (2006a): Differentiering og kreativitet i det elektroniske asynkrone læringsrum. *Sprogforum*, 38, 37-44.
- Ambjoern (2006b): Om tale, tiltale og samtale i fremmedsproglig mundtlighed. *Anglofiles- Journal of English Teaching*, num. 139, 14-23.
- Burns, Anne/Joyce, Helen (1997): *Focus on speaking*. Macquarie University: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Cadierno, Teresa (1995): El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE*, 4, 67-85.
- Cestero Mancera, A.M. (2000): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cadiz: Servicio de Publicaciones de La universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A.M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Cuadernos de Didáctica del Español/LE, Madrid: Arco Libros, S.L
- Day, Richard R. (ed) (1986): *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. M.A.: Newbury House.
- Ellis, Rod (1997/2001): *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- García García, Marta (2005): La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *linRED*, num. II, 1-26.
- Horwitz, Elaine K. (1987): *Surveying student beliefs about language learning*. En: Wenden/Rubin, 119-129.
- McLaughlin, Barry/Rossmann, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2, s. 135-158.
- Moon, Jennifer (1999): *Learning journals. – A handbook for academics, students and professional development*. London: Kogan Page.
- Pérez Fernández, Carmen (2007): Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. *redELE*, núm. 11, 1-16.
- Porter, Patricia (1986): *How learners talk to each other: Input and interaction in taskcentred discussions*. En Day (ed), 1986.
- Trosborg, Anna (1995): *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and*

apologies. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Wenden, Anita (1987): How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from 12 learners. En Wenden/Rubin 1987, 103-117.

Wenden, Anita (1999): An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-441.

Wenden, Anita/Rubin, Joan (1987): *Learner strategies in language learning*. London: Prentice/Hall International.