COMO SER PROFESOR DE CONVERSACIÓN Y NO MORIR EN EL INTENTO: EL FACTOR HUMANO.

Aránzazu Ruiz
Ana Ruiz.
Univ. Internacional Menéndez y Pelayo

Las causas que dan origen a la presente ponencia han sido, entre otras, las siguientes:

- Creemos constatar que la formación como especialistas en clase de conversación de Español para Extranjeros en nuestro país presenta ciertas carencias.
- Enfrentados a la necesidad de dar clases de conversación, la salida más usual es programar actividades para dicho objetivo empleando los criterios habituales, restringidos normalmente a factores lingüísticos del tipo: estructuras comunicativas a reforzar, funciones de habla empleadas, etc. No obstante, la experiencia como profesoras de conversación nos dice que todas esas consideraciones quedan cortas y aparecen otros aspectos que influyen de forma determinante en el contexto de aprendizaje y que, sin embargo, no están especificados. Quienes habitualmente damos clases de conversación nos hemos preguntado muchas veces ¿qué ha fallado hoy? ¿Por qué no ha salido bien aquel ejercicio perfecto? La experiencia nos ha hecho ver la inmensa importancia que el factor humano tiene en ese momento del aprendizaje. Labor nuestra ha de ser, por lo tanto, detectar dichos elementos extralingüísticos, definirlos y afrontar su tratamiento en clase.
- Junto a esto, observamos que, en muchas ocasiones, los profesores de conversación adoptamos como normal el anormal funcionamiento consistente en andar a la caza y captura de toda actividad lingüística atractiva, cuyo funcionamiento se probará en el aula sin apenas otra reflexión. Esa caza y captura supone, en general, que no se conozcan las concepciones pedagógicas y didácticas que subyacen en ella, lo que provoca o una falta de aprovechamiento de todas sus posibilidades o en el peor de los casos, ciertos efectos secundarios negativos. Se hace necesario por lo tanto un estudio detallado de las actividades que se utilizan.

La definición más elocuente del fenómeno que enfrentamos en cada clase de conversación la encontramos en las palabras de Jürgen Habermas cuando dice que "la competencia comunicativa no se reduce sólo a la capacidad de generar oraciones gramaticalmente correctas. Al hablar nos ponemos en relación con el mundo físico que nos rodea, con los demás sujetos, y con nuestras intenciones, sentimientos y deseos. En cada una de estas dimensiones estamos constantemente entablando pretensiones, aun cuando por lo general de forma sólo implícita, relativas a la validez de lo que estamos diciendo, implicando o presuponiendo; pretensiones, por ejemplo, relativas a la verdad de lo que decimos en relación con el mundo objetivo; o pretensiones relativas a la rectitud, adecuación o legitimidad de nuestros actos de habla en relación con los valores y normas compartidos de nuestro mundo social de la vida; o pretensiones de sinceridad o autenticidad en relación con las expresiones manifiestas de nuestras intenciones y sentimientos. Naturalmente, estas clases de pretensiones pueden cuestionarse y criticarse, defenderse y revisarse..." (McCarthy,1987:450).

ASELE. Actas VI (1995). ARÁNZAZU RUIZ y ANA RUIZ. Cómo ser profesor de conversación y no m...
Centro Virtual Cervantes

Para enfrentar esta realidad es de gran ayuda la investigación en dos campos: las técnicas de animación y tiempo libre, y la llamada "Educación para la paz", puesto que los fines de esta última concepción educativa nos parecen especialmente significativos para nuestros objetivos: En ella se postula una educación entendida como un proceso activo-creativo, dinámico, continuo y permanente que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, que usa enfoques socioafectivos, que no huye del conflicto sino que lo afronta positivamente, y que toma en cuenta a la hora de definir pautas didácticas las tres dimensiones relacionales del ser humano: consigo mismo, con los demás y con las estructuras sociales y el medio ambiente.

Basadas en estos parámetros iniciamos un proyecto experimental cuyo seguimiento hacemos desde hace siete años en el marco de las clases de conversación de los Cursos Intensivos de Verano de Español para Extranjeros de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Santander (Cantabria). Desarrollamos nuestra tarea de clases de conversación en los niveles elemental e intermedio, en sesiones de dos horas y con un número de alumnos nunca superior a dieciocho, provenientes de las nacionalidades más diversas posibles y cuyas edades pueden oscilar entre los 17 y los 70 años.

Por la mañana reciben clases de gramática y de laboratorio, realizando además ejercicios de dictado y redacción. Las clases de conversación tienen lugar de 16h a 18h de calurosas tardes de verano. Los ejemplos aquí citados surgen en su mayoría de este contexto, pero consideramos que todo lo aquí expuesto es adaptable a otros marcos. Cuatro núcleos de interés agrupan nuestras conclusiones: el alumno, el grupo, el profesor y las actividades.

1. NUESTRA CONCEPCIÓN DEL ALUMNO.

Nos hemos tenido que recordar que el alumno es un ser humano en pleno desarrollo y con un contexto vital determinado que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar en el aula. Si conseguimos integrar en nuestro trabajo sus intereses y sobre todo, sus experiencias y la pluralidad presente en todo grupo de personas, obtendremos una motivación natural y un diálogo substancioso. De estos principios, por evidentes y biensonantes muchas veces olvidados, se desprenden formas concretas de actuación en clase:

- A la hora de hacer el diagnóstico inicial de clase, incluye datos personales que puedan serte de utilidad: aficiones, lecturas, países visitados, experiencia profesional, habilidades artísticas, actividades curiosas que sean capaces de realizar...
- Cada persona tiene una dinámica especial, una manera de actuar frente al grupo que has de hacer operativa. Has de conocerla y encontrar la forma de potenciarla para que dé su máximo rendimiento en el aula.
- Es muy importante analizar si tu manera de dar clases, y los materiales que usas se ajustan a las características de madurez que tiene el grupo con el que trabajas. Especialmente prudentes en este punto se ha de ser dando niveles elementales, donde los contenidos suelen prestarse a ejercicios demasiado simples. La sensación de ridículo o aburrimiento y la competencia comunicativa rara vez hacen buena pareja.
- Programar empleando un criterio de *utilidad* es una de las claves de éxito o fracaso de un curso intensivo. La progresión de los libros de texto rara vez está hecha para un nivel elemental intensivo. Una sugerencia: Ponte en su lugar como extranjero en un país cuya lengua no conoces y con todas las ganas de contar lo que te pasa, y extrae conclusiones para definir tus objetivos de aula.

ASELE. Actas VI (1995). ARÁNZAZU RUIZ y ANA RUIZ. Cómo ser profesor de conversación y no m...
Centro Virtual Cervantes

- A veces se da una competencia implícita entre las actividades y el alumno como punto de referencia. Tendemos a utilizar una actividad porque nos gusta, nos parece original o inaudita. Pero lo importante es trabajar la creatividad lingüística del alumno. Hemos de encontrar el equilibrio entre lo ameno y lo útil y potenciarlo al máximo.

2. NUESTRA CONCEPCIÓN DEL GRUPO.

Considerando la cita de Habermas antes leída, es indudable que la comunicación es un ejercicio de grupo en el que los factores extralingüísticos cuentan tanto o más que los puramente gramaticales. Por lo tanto, es radicalmente importante el trabajo de formación de grupo. Un grupo donde no se trabajen las herramientas para lograr un clima de relativa confianza, muy difícilmente funcionará como grupo de conversación estable. Tu grupo/clase puede ser aparentemente una mera suma de personas, pero en realidad, todo grupo regular es un ente activo, con vida propia y diferentes maneras de manifestarse. Como profesor has de ver qué grupo tienes, su proceso de formación, su evolución y su ritmo:

- Hay que dedicar tiempo a la formación del grupo. Tiempo con los alumnos y tiempo de reflexión personal a la hora de programar.
- El profesor ha de saber "leer el grupo": Ha de percibir en cada momento qué está pasando. Cada grupo tiene su ritmo y hay que hallar el equilibrio entre respetar esa sincronía y guiarlo hacia posiciones que faciliten el aprendizaje lingüístico. Conocer en la medida de lo posible las tensiones que hay en el grupo posibilita criterios de actuación claves: Cuándo parar una discusión a tiempo, cómo crear debate, cuál es la distribución más adecuada tanto de alumnos como de actividades...
- Este respeto marca pautas de trabajo inexcusables: Es necesario conocer y respetar la progresión del uso de los juegos y controlar el efecto secundario de las actividades que utilizas. Puede haber actividades muy interesantes desde el punto de vista gramatical, pero que creen tal clima de tensión que impida un funcionamiento eficaz de sesiones posteriores. Ejemplos: Cuidado con el ambiente en el que se acaba un debate durante el cual los alumnos han expuesto posturas personales íntimas. Cuidado con las trivializaciones que puedan salir de tu boca, o las maneras bruscas de cortar una intervención y dar paso a otra, etc.
- El concepto de grupo de trabajo implica necesariamente el trabajo coordinado con el resto de profesores.

3. NUESTRA CONCEPCIÓN DEL PROFESOR.

Como profesor de conversación, nuestro papel varía substancialmente. La frecuente omnipresencia del profesor en las sesiones de gramática para nada sirve en clase de conversación. El profesor ha de pasar de ser fuente de conocimiento entendida de forma tradicional a tener un papel de *facilitador*, de activador de grupo. El profesor debería hablar lo estrictamente necesario, es decir, más bien poco. Un ejemplo claro: Sólo en un contexto en el que se exija del profesor una labor educativa expresa, su opinión sobre un tema es importante. Nuestra función es motivar y facilitar las herramientas necesarias para el diálogo, tanto lingüísticas como sociales en la medida de lo posible.

ASELE. Actas VI (1995). ARÁNZAZU RUIZ y ANA RUIZ. Cómo ser profesor de conversación y no m...

Centro Virtual Cervantes

Sobre el perfil del profesor nos parece importante aclarar que, aunque el papel tradicional varíe, buscamos un modelo de profesor coherente, con un criterio de trabajo de excelencia, con una relación con el grupo muy afable, con confianza, pero sin que signifique una pérdida de papeles dentro del grupo o ausencia de normas o coherencia. Varios consejos:

- Sabemos que se espera de nosotros no sólo un buen trabajo, sino un desarrollo ameno, interesante y práctico. Por eso nunca empezamos repasando el abecedario, pero tampoco nunca nos saltamos ese tema. Se trata de hilar tu clase con una buena distribución de actividades, ambientando para motivar y siendo capaz de variar tu programación en caso necesario, siempre que no olvides los objetivos propuestos.
- Creemos que un profesor predecible en sus actividades tendrá más dificultades para motivar al grupo. La novedad y variedad normalmente funcionan bien.
- Es importante tener flexibilidad para variar el orden de las actividades, llevar siempre recursos de reserva, y sacar el máximo rendimiento a todas las situaciones que se planteen en clase: La entrada inesperada de alguien en el aula, incluso errores de comprensión,... Un buen recurso es llevar fichas en blanco que nos permitan en cualquier momento crear situaciones, personajes... La ventaja de las fichas es que el grupo no conoce toda la información que está en funcionamiento en ese momento.
- Compartimos el criterio de muchos de vosotros de que aquellas correcciones lingüísticas hechas al final y agrupadas son mucho más efectivas que las que interrumpen el discurso del alumno.

4. NUESTRA CONCEPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

Cinco son los criterios básicos que nos ayudan a crear, seleccionar y a poner en funcionamiento en clase actividades:

4.1. *Convertir en todo momento la riqueza multicultural y las diferencias generacionales del grupo de trabajo en fuente de motivación e interés.*

4.2. *Aprovechar en la medida de lo posible las destrezas, aficiones y conocimientos de cada individuo para enriquecer al grupo.* O dicho de otro modo, no desaproveches el potencial que tienes en clase. Desde el conocido ejemplo de que en un grupo con participantes que conozcan diferentes países cada uno haga una pequeña exposición sobre el país más exótico visitado, hasta la explotación de la capacidad dramática, de la experiencia profesional...

4.3. *Valorar la utilidad y el efecto que esas actividades van a tener en la formación de un grupo-clase.* Un ejemplo práctico: el uso de los juegos. Optamos mayormente por los juegos cooperativos, -cuyos efectos secundarios en el grupo son altamente positivos- frente a los juegos competitivos, cuyos efectos en la persona y en el grupo son a la larga mucho más complejos. Asimismo, creemos muy necesario que el profesor de conversación conozca la concepción pedagógica que subyace en cada juego, sus posibilidades y las reglas que han de respetarse en su uso. Educar para la Paz clasifica los juegos en siete categorías según su función en la formación de un grupo. Junto a dicha clasificación se advierte que si se quiebra

ASELE. Actas VI (1995). ARÁNZAZU RUIZ y ANA RUIZ. Cómo ser profesor de conversación y no m...
Centro Virtual Cervantes

la progresión (si se hacen, por ejemplo, juegos de confianza sin haber hecho alguno de conocimiento) muy probablemente los juegos no funcionarán. Esta regla se viola con frecuencia en el aula generando los consiguientes problemas.

4.4. *Dar tal abanico de posibilidades en el desarrollo de las actividades que cada alumno pueda encontrar el ámbito de trabajo más adecuado para él. Y esta adecuación ha de ser tanto temática como de destreza.* Una sugerencia a modo de ejemplo: trae la actualidad al aula. En nuestras clases se han celebrado conferencias alternativas a la I Conferencia sobre el cambio climático de Berlín, o La Cumbre Mundial de la Mujer en Pekín. Ambientamos el tema, damos posibilidad de que cada participante elija a qué delegación representa (o si es la Presidencia del congreso o la prensa escrita o el locutor de TV, etc...), busque argumentos y elabore una intervención de varios minutos. Normalmente los alumnos toman conciencia de las diferentes posturas existentes, asumen y defienden su papel y a veces se sugieren soluciones cuya creatividad no estaría de más en los foros internacionales.

Estamos convencidas de que normalmente se desaprovechan las actividades. Siempre hay posibilidad de buscar ejercicios escritos complementarios, o vías de expresión para cada alumno. Muchas veces se queman actividades en diez minutos que fueron diseñadas como ejercicios o juegos de consenso, cuya duración puede alcanzar los 60 minutos. Se desperdician así actividades y se reduce a la mínima expresión su capacidad de explotación lingüística. Algunas alternativas: El análisis de argumentos aparecidos en un debate, dramatizaciones, juegos de rol, o simples ejercicios escritos que tengan como pretexto escribir el final de la historia planteada, el relato autobiográfico de los protagonistas, la noticia del suceso en el periódico,...

4.5. *Crear en la medida de lo posible alternativas que ofrezcan al alumno el ensayo de nuevas destrezas o habilidades potenciales. Se trata de atrevernos a proponer en clase actividades poco comunes, que impliquen un ejercicio de competencia comunicativa no habitual.* Tres ejemplos:

a) Hay una descripción de la Tabla de Flandes, novela de Pérez Reverte, que puedes usar como dictado. Después y como ejercicio de comprensión escrita, sugiere que la dibujen.

b) Atrévete a pedir a los alumnos del nivel elemental absoluto que, después de sólo dos semanas de español y una vez explicados los comparativos, inventen un poema.

c) Propón al alumno que demuestre sus aptitudes artísticas en un festival desarrollado íntegramente en español.

Planteamos este tipo de actividades insistiendo en la ventajas de realizarlas pero nunca forzando a los alumnos. Sin embargo, la experiencia es altamente positiva tanto para alumnos como para profesores. Crean en el grupo la sensación de que ya no hay fronteras de trabajo. De nuevo aquí vemos las ventajas del enfoque socioafectivo en el proceso de enseñanza/ aprendizaje incluso del Español para Extranjeros.

ASELE. Actas VI (1995). ARÁNZAZU RUIZ y ANA RUIZ. Cómo ser profesor de conversación y no m...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA:

McCARTHY, TH. (1987): *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*, Madrid, Tecnos.

APDH-CIP (1990): *Educar para la Paz: Una propuesta posible*, Madrid, Seminario de Educación para la Paz.(Ofrece una visión general y cita una amplia bibliografía sobre el tema).

CASCÓN, P. (1987): *La alternativa del juego*. Torrelavega. Bilbao.

LEDERACH, J. (1984): *Educar para la paz*. Barcelona, Fontamara.

ORLIC, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid, Popular

XARÉS, J.: *Educar para la paz*. Madrid, Popular.

ASELE. Actas VI (1995). ARÁNZAZU RUIZ y ANA RUIZ. Cómo ser profesor de conversación y no m...

Centro Virtual Cervantes

ASPECTOS DEL USO DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES LÉXICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL[1]

Ventura Salazar García
Universidad de Almería

1.

Aunque el uso de pruebas destinadas al análisis de necesidades no es nuevo en la metodología de la enseñanza, lo cierto es que ha sido a lo largo de los últimos años cuando ha alcanzado una mayor relevancia y difusión. A ello han contribuido diversas orientaciones didácticas que han puesto de manifiesto el papel que debe asignarse al análisis de necesidades como punto de partida de la interacción en el aula. Así, las teorías psicológicas y pedagógicas de inspiración constructivista han destacado la importancia de la *acomodación didáctica* de la enseñanza a las circunstancias y concepciones del alumno, de cara al desarrollo de un *aprendizaje significativo* (cf. Marín, 1995, con una aplicación concreta al ámbito de la didáctica de las ciencias experimentales). Esta idea guarda un indudable parentesco con algunos de los principios fundamentales de la tradición humanista en pedagogía de adultos (cf. Tennant, 1988: 163), que ha servido de punto de partida para lo que ha dado en llamarse *currículo centrado en el alumno*. En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, han sido los defensores del *enfoque por tareas (task approach)* quienes lo han incorporado de manera más decidida, a partir de la década de los ochenta, en sus modelos de diseño curricular. El análisis de necesidades se había contemplado ya con anterioridad en las iniciativas de carácter nocional-funcional, pero desde una perspectiva mucho más restringida, como paso previo para el establecimiento de un sistema de unidades acumulables (cf. Slagter, 1979: 1 y s.). En la práctica, y pese a las intenciones manifestadas, el análisis de necesidades en las programaciones nocional-funcionales atiende más al contenido que al estudiante, y se centra más en el producto lingüístico que en el proceso de aprendizaje.

Para los nuevos planteamientos didácticos, la enseñanza comunicativa no debe quedar reducida a una correcta selección de contenidos y materiales, o a un desarrollo de determinadas técnicas metodológicas. Las tendencias actuales buscan, más que profundizar en algunas vertientes parciales de la enseñanza, integrarlas todas ellas en un marco global que sitúe al estudiante como corresponsable y protagonista de la planificación educativa en su conjunto, para así acceder a una *autonomía en el aprendizaje*. El análisis de necesidades, desde una perspectiva amplia y orientada hacia el proceso, cobra aquí un peso específico más que considerable, ya que cualquier solución negociada pasa en primer lugar por compartir un grado suficiente de información. A partir de determinados procedimientos suficientemente claros y explícitos, entre los que cabe mencionar los cuestionarios y las entrevistas, el profesor puede llegar a conocer las expectativas de los estudiantes sobre *qué* y *cómo* aprender. Estos datos son contrastables con la posición que el profesor mantiene de partida respecto a

[1] Agradezco a Paula García Ramírez y a Mercedes Roldán la colaboración prestada en la presente investigación.

ASELE. Actas VI (1995). ARÁNZAZU RUIZ y ANA RUIZ. Cómo ser profesor de conversación y no m...
Centro Virtual Cervantes