LA DESTREZA ORAL COMO PROCESO

Ana Isabel Blanco Gadañón

Universidad de Antonio Nebrija

> Ojalá que esta presentación sea como aquellas conversaciones que comenzamos «predispuestos a ser después algo distintos. Es un experimento cuyos resultados nunca están garantizados. Representa un riesgo. Es una aventura en la que acordamos aderezar juntos el mundo para que sepa menos amargo» (Zeldin, 1999: 3)

Quiero empezar con esta cita porque realmente define muy bien lo que es la conversación, tanto en la *vida real* como en la *clase*, y especialmente representa el proceso que se da en el aula: nos enfrentamos a un experimento, es cierto, rico en sí mismo, en su propio desarrollo, de cuyos resultados no podemos tener una idea segura, aunque el propio proceso ya merece la pena; además tiene un componente lúdico y divertido, de aventura (aunque no por eso menos aprovechable) que debe predominar sobre los factores de ansiedad y angustia provenientes de lo desconocido.

Antes de profundizar en lo que es una clase de conversación como tal, hemos de recordar que la riqueza de la palabra, entendiendo por palabra tanto lo dicho como los silencios, es enorme. Reconocemos, es cierto, un número limitado de ellas, de palabras, pero son tan plurivalentes que, para cada emisión, no hay una única interpretación, no todo lo que decimos significa realmente el contenido literal de esas palabras sino que, según los diferentes tonos, las circunstancias, los gestos (que son otra forma de lengua), el contexto, podemos decir mucho más o algo distinto a lo realmente codificado, e incluso todo lo contrario.

Además, el lenguaje, en el más amplio sentido de la palabra, es algo tan impresionante que no sólo sirve para expresarnos, para presentar individuali-

Centro Virtual Cervantes

dades, sino que también nos da poder para influir en los demás y crear nuevas ideas, nuevas sensaciones. Estamos, por tanto, ante una de las características que mejor han definido al hombre y a su complejo entramado psicológico, emocional y social:

> La conversación es (…) un juego de lectura del pensamiento y un puzzle. Constantemente tenemos que imaginar por qué los demás dicen lo que dicen. Nunca podemos saber con certeza cuándo empezarán a bailar las palabras, se acariciarán las opiniones, se desnudarán las imaginaciones, se abrirán los temas". (Zeldin, 1999: Intr.)

Pero a todo esto hay que añadirle el momento histórico que estamos viviendo; nuestro mundo y nuestra sociedad también influyen en nuestros discursos. Y nuestra realidad actual es revolucionaria por el uso de las nuevas tecnologías y de los nuevos canales y soportes de comunicación.

Por otro lado, otra característica de nuestra actual sociedad es que todo es *inter*: intercultural, interlingüístico, internacional…, es decir, que la universalización, la aldea global, son una realidad. Resumiendo:

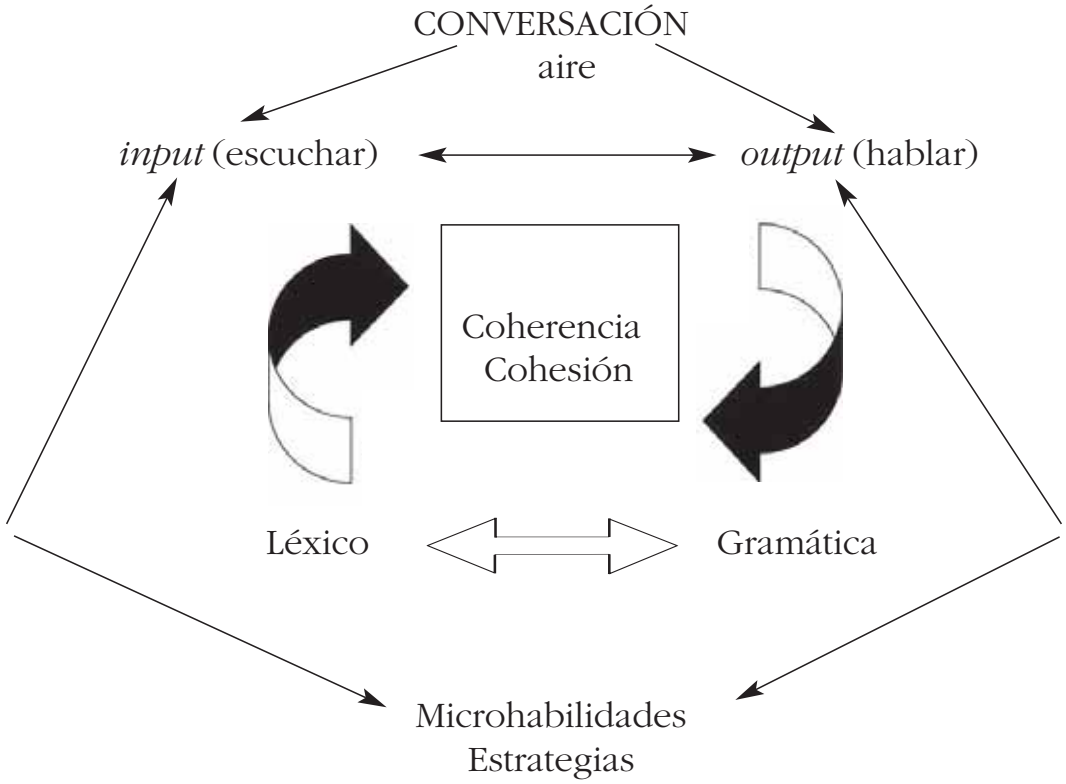
- La palabra, como materialización de la capacidad comunicativa, independientemente de los distintos sistemas, es poderosa (siempre lo ha sido).
- También es connatural y necesaria al ser humano (siempre lo ha sido y así lo han visto todos los estudiosos del tema e, inconscientemente la mayor parte de las veces, así lo percibimos los hablantes).
- El intercambio de palabras, es decir, la realización concreta de esa capacidad comunicativa, es un acto social, y cada vez más internacional e intercultural (y se puede hacer por numerosos nuevos canales).

Pero deja de ser todo lo anterior cuando nos enfrentamos a unas palabras diferentes a las que configuran el sistema de nuestra LM. Además podemos aprender ese nuevo código pero esto tampoco nos garantiza que seamos capaces de comunicarnos de manera efectiva en la nueva lengua. El mero conocimiento lingüístico no es suficiente; también hay que adquirir la manera particular con la que los hablantes nativos actúan, intervienen con esa lengua sobre la realidad. Para dominar una lengua un hablante debe ser *competente* no sólo *lingüísticamente* sino también *comunicativamente* -lo que implica, además de los conocimientos lingüísticos, los sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- y *culturalmente.*

Centro Virtual Cervantes

A la hora de abordar la expresión oral seriamente es necesaria una *reflexión antes, durante y después* de la clase sobre todos estos factores:

- Influencia del contexto
- Influencia de las características individuales de cada hablante



Para abarcar todo esto es útil hacerse una serie de reflexiones sobre ciertas actitudes que, seguramente, todos los que enseñamos conversación nos hemos planteado en algún momento:

¿Son habituales o correctas las siguientes actuaciones? ¿Mejorables?

Vamos a ver una película muy interesante sobre el tema…Ha recibido muchos premios.

-¿No creéis que hay mucha violencia en las películas de Hollywood?

- Vale, María; sí, María; de acuerdo María // -Yo creo… y creo… y creo… - No se dice así / no corregir nada // - Repite conmigo // - Pero…¿dónde está el problema? si es igual que en tu lengua, ¿no?

- ¿No recordáis todos los conectores que os dije ayer?

Centro Virtual Cervantes

Antes de abordar estas situaciones tenemos que tener en cuenta que el *contexto* de enseñanza condiciona mucho, pues no es lo mismo estar en un aula con mesas fijas que móviles, no es lo mismo dar clase en un aula que cambiar e irse a la cafetería o de tiendas, o a un restaurante según hablemos de compras, gastronomía… Además, la personalidad de cada estudiante debe ser observada, respetada y potenciada en sus aspectos más positivos por el profesor que debe estar atento a ciertos imperativos que pudiera tener el alumno según su cultura de procedencia. No se trata de que nos sometamos a su cultura pero sí hay que advertir sobre las características de la nuestra.

La conversación, como tal, sólo se produce a partir del *intercambio*. Alguien dice algo y los demás empiezan a dar su opinión a partir de lo dicho por esa persona, pero es tarea del profesor que este intercambio sea lo más equitativo posible, es decir, que todos participen de forma más o menos similar; no debemos permitir que un alumno acapare la conversación o que otro no diga nada. Respetando sus personalidades y la voluntad de hablar o no, en cuanto se observe que hay alguien que no calla o alguien que nunca abre la boca, habrá que forzarlos a la actitud contraria para llegar a una situación equilibrada: *Espera un momento, vamos a ver qué opina X*; *X, que estás muy callado, tú, ¿qué piensas?*. No sirve de nada el *vale, María; sí, María; de acuerdo, María*, independientemente del tono utilizado para decirlo, pues no equilibra la participación. Ni *callamos* a esta alumna, ni potenciamos el que hablen otros. Y, por supuesto, el *Yo creo… y creo… y creo…* es todavía menos adecuado. Es una clase para hacer entre todos, no para que monologue el profesor, quien habrá de dar la información por varios cauces (fotocopias, correo electrónico, bibliografía…) y, si es muy compleja, previamente, antes de la clase, para que el alumno se familiarice con ella.

La *coherencia* es la adecuación del discurso a cada situación concreta de comunicación y la *cohesión* viene dada por un buen uso de los mecanismos de unión del lenguaje. Es decir, la cohesión viene dada por el modo de ir uniendo las distintas partes de un texto y esto se hace mediante los conectores, partículas fundamentales a la hora de estructurar nuestro discurso pero a las que pocas veces se les dedica un estudio específico. Es por esto por lo que una buena clase de conversación también ha de prestar atención a esta cuestión: en los niveles más bajos los presentamos con ejercicios específicos, de manera que los alumnos vean su significado y conozcan los básicos para poder expresarse. Por ejemplo, mediante una serie de frases divididas en dos con una columna de conectores en medio para que las unan correctamente. A

Centro Virtual Cervantes

medida que vamos subiendo de nivel es importante que vayan adquiriendo otros menos usados y que los adquieran con todos sus matices; para ello podemos trabajar con el mismo ejercicio pero incorporando frases con el *como* causal, con el *tan que*, uniendo conectores con su significado / función o proporcionando las dos partes de la frase y pidiendo a los alumnos que las relacionen usando el conector adecuado, o dándoles un texto sin conectores para que ellos los escriban. O prohibirles, en cierta conversación, usar una serie de palabras como *porque, pero, y, así que*… (Evidentemente les van a salir de forma espontánea pero cada vez que las digan el profesor emitirá un *bip* y ellos han de buscar un sinónimo). No alteramos para nada el ritmo de la clase ni su contenido, sólo incorporamos el *bip*. O concluir un tema con una serie de frases ambiguas por la falta de conectores. Y hemos de mantener siempre el nexo de unión con la temática de la que se hable, para lo que los ejercicios planteados pueden hacerse a partir de ejemplos tomados del debate que hayamos tenido en clase o de textos (reales o adaptados) afines al mismo y sobre los que también puede discutirse en clase. Cualquiera de estas actividades se puede usar como presentación del tema pero también como refuerzo y práctica del mismo y es mucho más útil que el "¿No recordáis todos los conectores que os dije ayer? Evidentemente si no los usan es que, o bien no los recuerdan, o bien no son capaces de producirlos, por lo que, como profesores, no se trata de recriminar sino de potenciar el proceso de aprendizaje. Evidentemente esto es aplicable a cualquier elemento con el que haya dificultades. En el caso concreto de los conectores no está de más recordar que son fundamentales en la lógica de nuestro discurso pero que en LM es una de las cosas que más se tarda en adquirir y que en ELE es un tema en el que no se profundiza mucho, pues no está muy claro si colocarlo bajo el paraguas de la gramática o hacerlo bajo el del léxico, por lo que será tarea del profesor de conversación, destreza integradora de previas piezas de estudio y necesitada de la habilidad discursiva, hacer una reflexión y un trabajo específico sobre los mismos.

Y lo mismo para la *gramática*: no se trata de entender el subjuntivo (o cualquier otro punto gramatical) sino de llegar a utilizarlo. Para ello, en los primeros momentos de una clase de conversación, podemos trabajar con los alumnos algún ejercicio específico (la *coordinación* entre profesores es fundamental y, por ejemplo, si se está estudiando el uso del subjuntivo con sentimientos podemos seleccionar una serie de noticias y pedir a los alumnos que nos digan que sentimientos les provocan) para luego, una vez que ya ha habido alguna focalización en la cuestión concreta, pasar a una conversación más

Centro Virtual Cervantes

libre y espontánea en la que la corrección sea inmediata y pragmática (p. ej.: un gesto o un *bip* del profesor).

En cuanto al *léxico*, es otro terreno fundamental que exige un trabajo específico. Debemos presentarlo antes de cada tema, pues ayudará mucho a la fluidez de la conversación. También podemos dar el tema a los alumnos y pedirles que se informen, por ejemplo, por campos semánticos. Me parece fundamental que estas presentaciones léxicas sean interactivas. Las famosas listas de palabras, tan denostadas, es posible que no sean la mejor manera de aprender vocabulario, pero olvidarse de enseñar léxico tampoco es bueno. Se puede hacer con dibujos, con palabras escritas al revés, con definiciones, con sinónimos y antónimos, con distintos registros… Lo importante es que vayan adquiriendo un vocabulario básico que, a partir de los niveles intermedios, ha de pertenecer también a niveles coloquiales e incluso vulgares. Además es muy importante atender a la combinación de las palabras. No es cuestión únicamente de aprender las palabras más comunes para hablar de un determinado tema sino también de ver con qué adjetivos, verbos o adverbios se combinan más natural y habitualmente.

La *fluidez* también es muy importante en la conversación, pero tampoco se consigue de manera espontánea, por lo que habrá que pensar en ejercicios específicos que la potencien, del tipo: *Escoged un número*; el profesor tiene adjudicado un tema a cada número y se lo va diciendo de distintas formas a los estudiantes para que hablen 2, 3 ó 5 minutos sin parar. El tema se puede dar a cada uno en privado, justo antes de empezar a hablar. El resto de la clase tiene que adivinar el tema a partir de lo dicho por su compañero. Otras veces se pueden nombrar todos los temas en voz alta para que todos oigan los de los demás. Se dan unos minutos a los alumnos para que escriban algo y luego a cada uno se le va pidiendo que hable de un tema, mientras que el resto de la clase debe continuar a partir de lo que escribió inicialmente. Otras veces se da por escrito los temas a todos, dejándoles 5 minutos de reflexión; o pueden ir escribiendo ellos los temas dándoles o no tiempo para la preparación. Otro ejercicio es que alguien diga una frase sobre algo (lo que quiera o algo relacionado con un tema sugerido por el profesor o por otro alumno) para que continúe otro alumno, y así sucesivamente, siendo el profesor quien va dando los turnos de forma totalmente aleatoria. Con esto conseguimos reproducir la situación real de interacción y de réplica inmediata que hay en cualquier conversación entre nativos, y nos aseguramos de que todos estén atentos y participen. Además, la variedad de temas permite que siempre haya algo que guste a todos. Estos ejercicios, que incluso como hablantes nativos pueden asustar-

Centro Virtual Cervantes

nos, suelen gustar mucho a los estudiantes. Si bien la primera vez que los hacen suelen protestar, luego se enganchan a estas actividades, incluso las piden. Además en nuestra sensibilidad y habilidad está el secreto para hacerlos más atractivos y divertidos; quiero decir, no es igual iniciar un ejercicio de este tipo diciendo *Estamos a 40 grados, ¡qué calor!*, que *Ayer por la noche, cuando salía de la biblioteca, vi a mi profesor/a corriendo por los pasillos de la escuela delante de un policía…* La risa inicial provocada por esta ocurrencia relaja el ambiente y predispone al juego y además el implicarnos e implicarles a ellos como protagonistas de cualquiera de las historias que montemos en clase es fundamental para aumentar la motivación. Resulta más divertido jugar siendo nosotros los protagonistas que con asépticos nombres externos a la clase.

Y en cuanto a la *corrección*, podemos enfrentarnos a distintas posibilidades: *No se dice así / no corregir nada / repite conmigo / pero… ¿Dónde está el problema? Si es igual que en tu lengua, ¿no?* Tan negativo es no corregir nada (al alumno le damos la sensación de estar perdiendo el tiempo), como corregirlo todo de forma drástica, puesto que esto afecta a su sensibilidad y seguridad y al desarrollo de la clase. El *repite conmigo*, si no explicamos dónde está el error y cómo solucionarlo, tampoco va a servir para nada. Lo mismo que la tercera opción, amén de que como nativo no tiene por qué haber reflexionado sobre los procesos gramaticales de su lengua. Personalmente considero que lo mejor es que el profesor vaya tomando nota de los errores y que después se haga un ejercicio de reflexión y análisis de esos errores. O bien que los alumnos trabajen antes en casa con ellos y luego se haga una puesta en común en clase, o bien directamente al final de la clase. Por supuesto, nunca se hará referencia a quién ha dicho qué, sino que lo importante es revisar la lengua a partir de problemas reales que los estudiantes tienen con su uso.

A todo esto hay que añadir una serie de elementos para ayudarles a realizar todo lo anterior de forma más eficaz: las *microhabilidades y estrategias*, tanto de comprensión como de expresión. Reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener lo relativo a las de comprensión. Y en cuanto a las de expresión también se han de reconocer las de interpretar, reparar e insertar. En la práctica normal de la conversación entre nativos continuamente estamos haciendo uso de estas microhabilidades y, por tanto, los extranjeros implícitamente conocen estos mecanismos; lo que se debe hacer en una clase de ELE es potenciar el uso de las mismas aplicándolas a la estructura específica de la lengua que se están aprendiendo, español en nuestro caso.

Centro Virtual Cervantes

Si nos centramos en una descripción más detallada está claro que para poder entender un mensaje lo primero que hay que hacer es *segmentar* la cadena acústica en las unidades que la forman y *reconocerlas*; después hay descifrarla a nivel fonético, escuchar los fonemas y morfemas que componen las palabras y discriminar cada uno de los sonidos que tiene entidad. Muchas veces es imposible, incluso para un nativo, según las circunstancias (ruido, música, tono de voz, velocidad de emisión…) entender todas y cada una de las palabras dichas por el emisor, pero si el estudiante es capaz de captar cuáles son las más importantes y *seleccionarlas,* podrá entender el mensaje. (Tomado del manual del EXEELE *Didáctica de LE:* 6.i (b)).

El código oral se comprende mediante el oído, por lo que debemos de hacer prácticas específicas. Es verdad que para muchos estudiantes ver la forma escrita es una herramienta muy útil a la hora de hacer hipótesis sobre cómo pronunciar una palabra. Por ello, ante una dificultad fonética, es una buena idea escribir la palabra en cuestión. Luego hay dos pasos fundamentales a la hora de ayudarles a pronunciarla correctamente: Explicarles cómo han de colocar la boca, los labios… para reproducir esa fonética y después hacerles practicar la palabra sílaba a sílaba, luego juntando grupos de dos sílabas y así hasta que sean capaces de pronunciarla, más o menos de forma correcta, completa. Al *seleccionar* ya estamos iniciando un claro proceso de comprensión, el cual se ejecuta básicamente en dos niveles: *comprensión de contenido y comprensión de la forma del discurso*. En el primer caso, en la comprensión del contenido, hay que distinguir las palabras relevantes del discurso para comprender el significado global del mensaje y sus ideas principales; después, también hay que intentar comprender el mayor número posible de ideas secundarias. Con toda esta información hay que intentar comprender el verdadero significado de lo que se está diciendo implícitamente. En el segundo nivel, en la comprensión de la forma, hay que agrupar correctamente los elementos en unidades superiores y significativas, es decir, hay que captar la estructura u organización del discurso, así como identificar su variante dialectal, registro y tono. Sugerimos temas de debate por parejas (o con secuencias reales de conversaciones), mientras el resto de la clase va haciendo un esquema de ideas principales y secundarias, hasta poner luego en común por qué han llegado a sus conclusiones.

Además, antes de que una persona empiece a hablar o justamente cuando lo hace, podemos intentar *anticipar* lo que va a decir; para ello hay que tener en cuenta el tema de la conversación, su desarrollo y el estilo del discurso. Es importante también activar todo lo que sepamos sobre la persona que

Centro Virtual Cervantes

está hablando y sobre el tema que se está desarrollando. En el desarrollo de una conversación tenemos que *inferir* de todo lo que rodea a la emisión el mayor número posible de datos significativos para la comprensión del mensaje. Además, no podemos limitarnos a escuchar, entender e interpretar; también hay que *retener*. Y para lograrlo podemos hacer un ejercicio específico pidiendo a cada alumno una frase sobre algo que le guste y que el resto, a partir de la misma, reflexione sobre todo lo que es capaz de anticipar respecto a lo que ese hablante querría decir, y luego contrastarlo luego con él.

En cuanto a las microhabilidades de expresión, en primer lugar hay que hacer conscientes a los alumnos de que lo que se va a decir está directamente condicionado por lo que acaba de codificar (lingüísticamente o no) nuestro interlocutor y, en segundo lugar, en cuanto a las microhabilidades concretas tenemos *las formas de transición entre los distintos turnos de los hablantes* (cómo cambia la estructura oracional, la curva melódica, los gestos…) y *los procedimientos de mantenimiento del turno* (alargadores de expresión, gestos…). También es muy importante *darse cuenta y adecuarse al tipo de discurso* (utilizando los recursos necesarios, tanto gramaticales como fonéticos o suprasegmentales) que queremos plantear: preguntas, promesas, opiniones, afirmaciones, órdenes, ruegos, sugerencias, proposiciones, etc., y reconocer (y producir) actos interactivos *alterados* (una pregunta como petición, una orden como sugerencia o ruego, etc.).

Además de todo lo dicho hasta aquí también es cierto que, a pesar de la *inmediatez*, de que no podemos cambiar lo dicho, se puede rectificar. Continuamente, como nativos, usamos estructuras de reparación (*autocorrección y corrección*) para asegurarnos de que los demás nos entiendan bien y de que entendemos lo que nos dicen; pero para conseguirlo con los alumnos hay que darles los instrumentos que van desde *quiero decir* (una estructura fácil de asimilar) hasta *o sea*, *lo que yo realmente quería expresar es, me temo que no ha quedado bien claro, lo que quería decir…*

Por supuesto, no prestamos ni el mismo énfasis ni la misma atención a todo lo que decimos o escuchamos sino que, según la relevancia de las palabras, nos expresamos de forma diferente y contestamos (o no) nada más oídas las dos primeras palabras. Y, evidentemente, tampoco somos inocentes a la hora de hablar, sino que continuamente vamos desgranando en nuestro discurso elementos inductores de respuestas preferentes, esperadas o deseadas.

Para lograr todo esto hay que proporcionar muchas actividades intermedias a los alumnos, entendiendo por intermedias aquellas cuyo objetivo no

Centro Virtual Cervantes

sea el desarrollo de un discurso o de una interacción hablada, sino una mera concentración en cualquier microhabilidad, en cualquiera de los mecanismos o técnicas que nos permitan llegar a entender y producir finalmente discursos coherentes. Observar a un nativo (en una grabación o en una película) alargando su turno de habla o cediéndoselo a otro interlocutor y pedirles después que analicen cómo se ha materializado esto puede ser un ejercicio muy interesante. O hacerles observar qué gestos, qué tono, qué formas repetimos siempre al hacer una pregunta o al dar una orden… Y exponerles luego a situaciones en las que bajo la forma de pregunta estemos haciendo una petición. O pasarles papelitos con diferentes tareas; por ejemplo: *Ordénale a Michael que te haga la compra pero hazlo como si le estuvieras pidiendo un favor*. Los alumnos preparan un pequeño diálogo al respecto y los compañeros han de ver qué estaba ocurriendo y si cada uno ha logrado (y cómo lo ha hecho) sus objetivos. Esta actividad se puede integrar, por ejemplo, dentro de un tema de relaciones o de consumo… También es un ejercicio muy útil exponerles ante la misma noticia contada por dos periódicos diferentes para ver cómo se ha manipulado el lenguaje. Pero como profesores no deberíamos caer en el *¿No creéis que hay mucha violencia en las películas de Hollywood?*, puesto que estamos manipulando su reacción espontánea. Es difícil ser objetivo pero hay que intentarlo.

En resumen, las microhabilidades son mecanismos que nos permiten llegar a comprender globalmente lo que se está diciendo y, a su vez, codificar mensajes correcta, exacta y lógicamente. Cuando, a pesar de todo, falle algo y no seamos capaces de codificar o de descodificar un mensaje, o una parte del mismo, entran en juego las estrategias, a las que ya hemos ido haciendo referencia, que nos ayudan a corregir todo lo que de incompleto, incomprensible o incorrecto podría tener un discurso o a elaborarlo de forma más ajustada a los objetivos (comunicativos) que se persiguen. Centrándonos en las *estrategias para las destrezas orales* (hablar y escuchar), que son las que más nos interesan en este trabajo, tenemos que, según la clasificación de Rebecca Oxford, pueden ser *directas o indirectas*; las primeras están totalmente relacionadas con la lengua meta, pues se trata de procesar y manipular elementos lingüísticos directamente, mientras que las segundas sirven para guiar y apoyar el proceso de aprendizaje pero no están en conexión directa con el empleo de elementos lingüísticos de la LE. En las *directas* tenemos las de *memoria* y las *cognitivas*, y en las *indirectas* están las *metacognitivas, afectivas y sociales*.

Centro Virtual Cervantes

En concreto, dentro de las directas tenemos, para la expresión oral, la colocación de cada nueva palabra en un contexto determinado, la representación de los sonidos en la memoria, la repetición, el conocimiento y empleo de fórmulas, la deducción, la traducción, la comparación con la lengua materna, pedir ayuda, expresarse mediante lenguaje no verbal, evitar o cambiar, usando sinónimos o circunloquios, cierta parte del mensaje que no se sabe como expresar, abandonar una información que no se es capaz de transmitir y replantearla desde el principio, tener claro el tema. Las indirectas se centran en prestar atención, organizarse, tener claros los objetivos, planificar, autoevaluarse, relajarse, usar música, cine…, en ser positivo, correr ciertos riesgos controlados, hacer un diario, hablar con otras personas en la misma situación y también con nativos sobre el proceso y los sentimientos, pedir ayuda o corrección, interesarse por la cultura de la lengua meta.

Teniendo en cuenta todo esto, si los alumnos saben, por ejemplo, qué es *pareja de hecho, orfanato, adopción*, etc., y algo de cómo están estas cuestiones en la cultura meta, y con *pareja de hecho* se relaciona con *pareja de derecho*, la conversación será mucho más rica que si no lo saben. De igual manera que si les enseñamos *tener un rollo, ligar, quedar con, estar bueno*, etc., la conversación va a ser mucho más ágil en clase y fuera. Eso sí, junto con el término (y las palabras que habitualmente se relacionan con él) hay que enseñarles los contextos adecuados de uso. O, a la inversa, ponerles diferentes contextos para que ellos seleccionen el registro adecuado o investiguen sobre el tema, para pedirles luego, como deberes, por ejemplo, que escriban una composición sobre la cuestión, de forma que ellos sean conscientes de cómo cambia una producción cuando se domina el léxico y se tiene cierta información sobre el tema. O volver a hablar del tema, pasado un tiempo, para ver qué han asimilado y qué recursos son capaces de utilizar, también metalingüísticamente. Para hacer esto se les puede pedir que presenten y comenten noticias relacionadas con lo visto en clase. Esto les mantiene al día y les permite practicar y profundizar en su expresión oral y ver como ésta va ganando en léxico, fluidez y estrategias, a la vez que van activando el mayor número de microhabilidades.

Esto es muy importante ya que, si un profesor es consciente de ello, su enseñanza será muy distinta, pues no se centrará sólo en los resultados y en lo que los alumnos son o no capaces de hacer en un momento dado. Sin embargo, sí les dará más refuerzos, les enseñará algunos trucos mnemotécnicos para que recuerden algo y descubran además cómo pueden ir creando sus

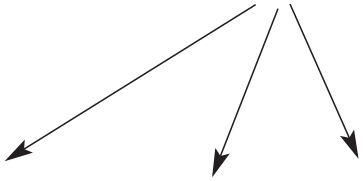
Centro Virtual Cervantes

propios trucos, en virtud también de su LM. Procurará crear un ambiente relajado, ofrecerá oportunidades para que hablen sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre las diferentes sensaciones que van experimentando en contacto con la nueva lengua; les ayudará a encontrar salidas cuando se atasquen, en vez de ignorarles o de recriminarles su desconocimiento; estimulará que profundicen en la organización, en la estructura interna de la lengua; ofrecerá información cultural o social significativa… En definitiva, estará sentando las bases para un verdadero aprendizaje aunque de entrada parezca un aprendizaje más lento. Estará centrándose en un proceso de verdadera creación y recreación de la lengua meta por parte de los alumnos, es decir, en un auténtico proceso de construcción creativa, muy en conexión con el aprendizaje consciente y razonado que acabamos de presentar.

Y por eso no empezará una clase diciendo simplemente *vamos a ver una película muy interesante sobre el tema… ha recibido muchos premios* puesto que esto al alumno no le aportará nada ni le ayudará a aprender. Esto puede ser una información interesante para el profesor a la hora de seleccionar una determinada herramienta de trabajo o para el alumno en un momento dado, pero no es lo más importante. Para llegar a la película como tal hay que hacer un trabajo previo de léxico, de contexto, de temática, de secuencias específicas, que permita al alumno entender lo más que pueda y aprovechar la película al máximo para después discutir ampliamente sobre lo visto.

Centro Virtual Cervantes

Con todo lo dicho está claro que esta disciplina exige del profesor un trabajo antes, durante y después. A saber:

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Nivel del proceso general de enseñanza - análisis de necesidades - nivelación - motivación - componentes de la programación  temas (negociación) contenidos  interculturales lingüísticos estratégicos - coordinación (con profesores) *Nivel de clase* - plan clase - secuencia didáctica *Material*	*Valor y uso lengua* - la lengua como procedimiento - uso de la lengua meta - juego lingüístico *Dinámica de enseñanza / clase* - dinamismo en el aula - flexibilidad - corrección *Relaciones* - atención a la individualidad - papel profesor / alumno - formas de trabajo	*Dinámica de enseñanza / clase* - deberes - análisis de resultados - mantener o adecuar la programación y el ritmo de la clase *Personal* - autoanálisis de los objetivos logrados hasta el momento y de su labor en la consecución de los mismos

Bibliografía

ZELDIN, T.: *Conversación,* Madrid: Alianza Editorial, 1999.

Centro Virtual Cervantes