MÍRAME QUE TE ESTOY HABLANDO. LOS NIVELES DE COMUNICACIÓN Y DE INTERACCIÓN EN LA CLASE DE ELE

Concha Moreno García

Universidad Antonio de Nebrija

Martina Tuts

CREADE. CIDE-MEC

1. Introducción

Este taller se enmarca en las líneas de la interacción oral (estrategias conversacionales: comprensión, expresión, cognición, cooperación, negociación, etc.) y las reglas del diálogo comunicativo. Por otra parte, se encuadra en las áreas definidas por el MCER como proceso de expresión (4.5.2.1.), interacción oral (4.5.2.3.) y desarrollo de capacidades del alumno para utilizar estrategias comunicativas (6.4.5.). Nuestra reflexión se basa en una perspectiva psico-socio-lingüística, o de etnografía de la comunicación[1]. Opinamos, con Bartolomé que:

> Nuestra construcción, aunque siempre aproximada, será legítima si logramos identificar no sólo sistemas y estructuras de significados, sino también las tensiones y ambigüedades que los alimentan y que les imprimen sus potenciales dinamismos.

1. Corriente antropológica que estudia los acontecimientos de la comunicación en su globalidad, intentando establecer la relación entre el uso verbal y las condiciones de la situación, y tomando en consideración el punto de vista de los participantes.

> Se trata de un ámbito donde las relaciones humanas, que se busca objetivar a través de la descripción etnográfica teóricamente orientada, aparecen cargadas de contenidos subjetivos y afectivos. Si toda subjetividad humana manifiesta un contenido social que contribuye a configurarla, el mundo de los otros se diferencia del de nosotros no sólo por sus manifestaciones objetivas, sino también por ser el espacio de especiales relaciones subjetivas y afectivas en las cuales tendemos a involucrarnos. Y es que no sólo nos relacionamos con los otros a través de la razón sino también a través de la afectividad. La propuesta etnográfica es, además de una legítima búsqueda científica, una compleja experiencia afectiva en la que el análisis conceptual no excluye la vivencia personal. Para intentar llevarla a cabo es necesario tratar de hacer coincidir los dictados de la razón analítica con la intensidad analógica de la emoción creadora. (2003: 199-222)

1.1. Nuestros objetivos y nuestra mirada (perspectiva)

Se ha escrito mucho sobre la expresión oral, la interacción en clase, el lenguaje no verbal, etc. Hay en los materiales de ELE/EL2 numerosas propuestas para el desarrollo de esta competencia y todo lo que la rodea. Nuestro objetivo no es, por lo tanto, traer nuevas propuestas para la clase sino detenernos en reflexionar sobre nuestra práctica y los enfoques o teorías que la sustentan. Empecemos con las actitudes ante una clase de expresión oral:

- Mirar la clase y a sus integrantes desde otras perspectivas.

- Escuchar a nuestros alumnos con otro tipo de atención que incluya estar atentos, también a sus silencios[2].

- Mirarnos, observarnos a nosotros mismos y vernos ir a la clase pertrechados de materiales, actividades y tareas sugerentes pero quizá, solo quizá, sin haber reflexionado sobre lo que implica la conversación y más aún la comunicación.

Con respecto a la perspectiva, tenemos en cuenta, claro está, el análisis de la conversación, las aportaciones de la lingüística aplicada, y la pragmática por lo que nos dice sobre indicios, inferencias, intenciones. Pero muy especialmente nos apoyamos en la psicolingüística y en la relevancia que tienen las teorías del aprendizaje. Destacamos también el componente afectivo que nos une o desune a una lengua y a su estudio. Que nos acerca o distancia de las personas y su conducta. Normalmente se habla del componente afectivo del alumnado, pero se hace necesario reflexionar sobre el mismo componente entre el profesorado.

---

2. Cf. en este mismo volumen los trabajos de Enrique Balmaseda: *Callando se entiende la gente. La interacción comunicativa con los estudiantes japoneses de español* y de F. José Villanueva: *Me callo luego no existo. El silencio no deseado en la enseñanza de ELE.*

2. La provocación: el *numerés* y nuestra capacidad de mirar, escuchar y comprender

A la hora de enfocar la realización práctica de este taller hemos optado por trabajar desde el *efecto sorpresa*. Captar la atención de los participantes provocando cierto caos -entendido como 'confusión', 'desorden', 'desconcierto', pero también en su sentido etimológico griego de χαος, 'abertura', 'cambio'[3]- nos lleva a despertar reacciones a nivel emocional. La confusión creada por una situación inicial inesperada (ausencia de la segunda ponente) activa distintos niveles de percepción:

- Ansiedad por la aparente angustia de la primera ponente.
- Empatía y colaboración con ella.
- Frustración por las expectativas sobre el taller.

La entrada en escena de la segunda ponente y la utilización para justificar su retraso de un lenguaje artificial -el *numerés*- produce a su vez una reacción ambivalente: alivio, y nuevo desconcierto por el lenguaje utilizado. Por otra parte, la teatralización, la gestualización, la entonación, el humor, los elementos kinésicos y proxémicos utilizados, así como el establecimiento de cierta complicidad con los participantes, favorecen un clima relajado en el que las sonrisas predominan. Después de esta pequeña escenificación, cuya intención es despertar sensaciones, transmitir emociones y crear expectativas, llegamos a una primera reflexión:

- A pesar del lenguaje utilizado, ¿han entendido?
- ¿Hemos transmitido los elementos personales y relacionales de cada una?
- ¿Hemos informado? ¿Hemos comunicado?
- ¿De qué estrategias compensatorias nos hemos servido?
  Escenificación.
  Humor de situación.
  Conocimiento del mundo.
  Inferencias del contexto.

2.1. ¿Alguna conclusión inmediata tras esta actuación?

La participación o no en una situación de comunicación cuyas reglas -incluyen el código- se desconocen. ¿Tiene que ver con el desconocimiento o con el hecho de sentirse ridículos?

---

3. 2ª acepción del DRAE.

- El desconocimiento del código no siempre impide la comunicación / la comprensión.

- Compartir elementos ritualizados ayuda a sentirse dentro de lo que pasa.

- Los elementos ritualizados dependen de las culturas, de las relaciones entre los participantes, del contexto en el que se encuentren, de la manera de ser de las personas...

A menudo el profesorado se desespera porque, a pesar de la voluntad, la preparación y la iniciativa que lleva al aula, la llamada *clase de conversación* no funciona: el alumnado no habla, los silencios se malinterpretan, la motivación parece inexistente. Reflexionemos, pues, sobre dos puntos fundamentales: nuestra actitud y nuestro concepto de la comunicación.

3. Actitudes que llevamos al aula como docentes

Quienes enseñan deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. ¿Qué importancia se da a las siguientes cuestiones?:

- Sus destrezas de enseñanza.

- Sus destrezas de control de la clase.

- Su capacidad para calcular sus acciones y reflexionar sobre su experiencia.

- Sus estilos de enseñanza.

- Su comprensión y capacidad a la hora de utilizar exámenes, dar calificaciones y realizar la evaluación.

- Su conocimiento de la información sociocultural y su capacidad para enseñarla.

- Sus actitudes y destrezas interculturales.

- Su capacidad para tratar rasgos individuales con alumnos de diversos tipos y capacidades.

3.1. Nuestras preferencias personales

Sería conveniente tenerlas más en cuenta porque, lo queramos o no, las transmitimos e influyen en el proceso y, lo que es peor, en los resultados de

nuestra práctica. Para ayudarnos a reflexionar, podemos contestar a este cuestionario.

A) ¿Con quién te llevas mejor? ¿Con las personas del grupo A o las del B? Pon un ejemplo.

Grupo A	*Grupo B*
Personas Expresivas	Personas Reservadas
Emotivas	Tranquilas
Habladoras	Calladas
Directas	Diplomáticas

B) Con alguien que acabas de conocer sueles: a) Mostrarte prudente para ver por dónde respira. b) Ser natural, tal como eres. c) Sentir recelo por malas experiencias anteriores.

C) ¿Y con tus alumnos/as?: a) ¿Prefieres a quienes participan? b) ¿Qué valor das al silencio en tus clases? c) ¿Estás acostumbrado/a a *leer* signos no lingüísticos para interpretar conductas? d) ¿Te dejas llevar por lo que te parece normal en tu cultura / con lo que encaja con tu manera de ser y estar en la clase? e) ¿Tus preferencias personales tienen en cuenta los estilos de aprendizaje? Esas preguntas, simples, también deberíamos hacérnoslas cuando preparamos nuestras clases. Aprender a mirar de otra manera, a detectar expresiones no verbales de aprobación o de cuestionamiento en nuestros alumnos y alumnas nos ayudará a reforzar las estrategias que necesitamos para conseguir los objetivos que nos hemos propuesto. El desarrollo de la empatía favorece la seguridad y, como apunta Goleman:

> La sensación de seguridad y el impulso a explorar se hallan profundamente unidos. (…) Según la teoría de Browlby, cuanto mayor sea la protección y seguridad [que nos brindan], más lejos podrá llegar nuestra exploración e, inversamente, cuanto más complicado el objetivo, más necesario será ese fundamento para alentar nuestra energía, atención, confianza y coraje. (2006: 290)

En un experimento realizado con parejas, por ejemplo, las grabaciones en vídeo pusieron de relieve el *cómo* se decían las cosas. Cuanto más cordial el tono, más abierta la actitud y más positiva la escucha, más seguro se siente el otro y más probable es que eleve el listón de sus objetivos. Por el contrario, una actitud de intrusismo, controladora y predominante, provoca inseguridad, depresión y pérdida de autoestima en el interlocutor. Releyendo el párrafo de

Goleman nos daremos cuenta de lo mucho que estas actitudes se parecen a las que manifestamos en clase con nuestros alumnos, más concretamente a la hora de ejercitar la expresión oral: tono, actitud, escucha, elementos paralingüísticos del discurso...

3.2. Algunos aspectos de lo no verbal

3.2.1. La mirada y sus efectos en la interacción

Es útil recordar que nuestras respuestas a estas preguntas estarán condicionadas por el contexto sociocultural en el que nos movemos. Este mismo cuestionario en España o en Japón recibiría probablemente respuestas sorprendentemente antagónicas, pero nos serviría igualmente para trabajar las necesidades específicas de nuestro grupo clase: ¿Por qué establecemos el contacto visual? ¿Qué entendemos por una mirada invasora? ¿Qué pasa cuando dos interlocutores no se miran? ¿Miramos más cuando escuchamos? ¿Miramos menos cuando pensamos? ¿Qué transmitimos llevando gafas oscuras? ¿Cómo usamos el tono, el ritmo, la expresión facial? ¿Es la mirada una expresión de la personalidad? ¿Por qué?

3.2.2. La escucha y sus efectos en la interacción

Podríamos hacer lo mismo con la escucha y preguntarnos si la entendemos como callarse mientras otra persona habla, mirar a los ojos, dar tiempo y ser paciente, no emitir juicios, no interrumpir, etc. En este caso también obtendremos respuestas distintas según el contexto sociocultural en el que nos movamos. Comparemos, si no, una tertulia televisiva en España con otra en Alemania, por poner un ejemplo. Es necesario recordar, por lo tanto, que antes de profesores y profesoras, llegamos al aula con nuestras características y preferencias como individuos. Pero ¿y los alumnos y alumnas?

3.3. Sobre las diferentes formas de ser y aprender

Igual que los docentes llegan a clase como son, no todos los alumnos son iguales ni aprenden de la misma manera. Tener esto presente influirá también en la forma con que abordemos la interacción oral. Analicemos someramente sus características psicológicas individuales[4]:

4. Adaptado de <http://www.galeon.com/aprenderaaprender/Kolb/kolb.htm>

ACTIVOS	REFLEXIVOS
Se involucran totalmente y sin prejuicios en experiencias nuevas. Tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: ¿Cómo? *Aprenden mejor cuando:* Se lanzan a una actividad que les presente un desafío; realizan actividades cortas, de resultado inmediato; hay emoción, drama y crisis. *Les cuesta más aprender cuando:* Tienen que adoptar un papel pasivo; asimilar, analizar e interpretar datos; que trabajar solos.	Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: ¿Por qué? *Aprenden mejor cuando:* Pueden adoptar la postura del observador; ofrecer observaciones y analizar la situación; pueden pensar antes de actuar *Les cuesta más aprender cuando:* Se les fuerza a convertirse en el centro de la atención; se les apresura de una actividad a otra.; tienen que actuar sin poder planificar previamente.
TEÓRICOS	PRAGMÁTICOS
Adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Premian la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: ¿Qué? *Aprenden mejor:* A partir de modelos, teorías, sistemas; con ideas y conceptos que presenten un desafío; cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar. *Les cuesta más aprender:* Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre; en situaciones que enfaticen las emociones y los sentimientos; cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.	Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les aburren las largas discusiones sobre la misma idea. Son gente práctica, apegada a la realidad, a la que gusta tomar decisiones y resolver problemas, considerados como un desafío. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: ¿Qué pasaría si...? *Aprenden mejor:* Con actividades que relacionen la teoría y la práctica; cuando ven a los demás hacer algo y tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo aprendido. *Les cuesta más aprender:* Cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas, o no está relacionado con la *realidad* o con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.

Hemos repasado las actitudes que llevamos al aula, las características de nuestros alumnos y cómo aprenden mejor. Con todo ello, nuestro objetivo parece claro: queremos que nuestros alumnos hablen. Como hemos mencionado más arriba, llevamos el libro, materiales complementarios, preguntas a mansalva, propuestas de tareas, temas de debate, juegos de rol... y, a pesar de todo, no son pocas las veces en que nos encontramos con una barrera de silencio, de suspiros o de miradas huidizas, no hablan: ¿Qué nos ha fallado por el camino? ¿Nos centramos sólo en la lengua porque somos profesores/as de lengua? ¿Tenemos en cuenta que la comunicación puede darse también en una clase de matemáticas? ¿No deberíamos repasar en qué consiste la comunicación?

4. Mis alumnos no hablan. ¿Tampoco se comunican?

Watzlawick et ál. plantean cinco principios fundamentales que debemos recordar:

1. Es imposible no comunicarse.
2. No existe lo contrario de *conducta*.
3. Es imposible no comportarse.
4. No existe la *no-conducta*.
5. En una situación de comunicación, por lo tanto, toda conducta, actividad o inactividad, silencio, inatención, tiene valor de mensaje e influye en el comportamiento de los demás, quienes, a su vez, responden a este estímulo. (1984: 22-114)

Si ante esta actitud, tanto el/la profesor/a como los participantes ponen en práctica las normas del *contrato de comunicación*, interpretarán probablemente (según sus referentes culturales), que el silencio significa aburrimiento, desinterés, cuestionamiento, etc.; que acaparar la palabra demuestra una falta de respeto o un afán de protagonismo exagerado; que la descalificación o el lenguaje agresivo reflejan un deseo de *protegerse* de los demás o de evitar el compromiso. Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel relacional, tal como hemos visto en las situaciones de comunicación, y la naturaleza de una relación de comunicación depende de cómo secuenciar las intervenciones de cada persona. No todas tienen la misma cantidad de información sobre los temas debatidos, ni la misma fluidez lingüística. El papel del docente, en este caso, es importante: no olvidemos el síndrome de Pigmalión o la profecía autorrealizable por la que una percepción positiva o negativa de uno

mismo o las expectativas creadas por el docente o el entorno condicionan a menudo las actitudes y comportamientos de los participantes en una situación de comunicación.

Por otra parte, nos hemos preguntado, por ejemplo, si las clases se dan entre iguales, si se dan claramente jerarquías o si los alumnos van a clase libremente u obligados. Todos los intercambios son simétricos o complementarios según se basen en la igualdad o en la diferencia. Un intercambio es simétrico si en él intervienen interlocutores del mismo contexto social: alumnos y alumnas en el aula, pandillas de adolescentes, compañeros de trabajo, etc. En cuanto a los intercambios complementarios, el psicoanálisis los define a menudo en términos de patología, en cuanto que suelen articularse sobre el binomio *superioridad-inferioridad* en la mayoría de los casos, relaciones de poder establecidas por el contexto social o cultural (madre-hijo, maestro-alumno, médico-paciente). Veamos qué elementos determinan los niveles de comunicación.

4.1. Los niveles de comunicación

Según Charaudeau "todo acto de lenguaje nace, vive y toma sentido en una situación de comunicación" (1994: 27-29). Esa situación de comunicación va más allá del contexto lingüístico propiamente dicho. Es una situación en la que el encuentro de los actores se produce con el propósito de lograr una intercomprensión, cuyo sentido dependerá en parte de las condiciones en las que se produce. Preguntas:

- Comunicar, ¿para expresar qué? → Finalidad.
- ¿Quién se comunica con quién? → Identidad de los participantes.
- Comunicar, ¿a propósito de qué? → Tema u objeto del intercambio.
- Comunicar, ¿en qué circunstancias? → Condiciones físicas y psicológicas de la comunicación.

Analicémoslas:

Finalidad: hacer saber (informar), hacer pensar (argumentar), hacer hacer (invitar a la acción) y, probablemente lo más importante, hacer saber-hacer (enseñar / aprender)[5]. *Identidad*: dependerá de categorías como sexo, edad,

5. Faire savoir (informer), faire penser (convaincre, argumenter), faire faire (inviter / inciter a l'action) et faire savoir-faire (enseigner à enseigner, apprendre).

estatus, rasgos psicológicos, relaciones de poder, etc. *Propósito*: se refiere al nivel de conocimiento del tema objeto de la comunicación. *Circunstancias*: son las condiciones externas en las que se desarrollan las situaciones de comunicación y que pueden entorpecer su éxito: disposición física de las sillas del aula, condiciones acústicas, decoración, etc., pero también momento político, susceptibilidades, tipo de centro (religioso, laico), etc.

Por tanto, la voluntad de conseguir una intercomprensión fluida deberá tener en cuenta que la situación de comunicación constituye un marco de normas psicosociales. Los participantes deberán incorporar unas constantes que no son ni normas, ni reglas propiamente dichas, sino un conjunto de elementos necesarios para pactar las condiciones de la comunicación. Searle (1991) habla de "intención colectiva", Jacques (1991) de "intencionalidad conjunta", Parret (1991) de "comunidad en palabras", y Grice (1975), Flahaut (1979), Sperber y Wilson (1979) de "pertinencia". Seguiremos, para ello, unas *instrucciones*: preguntar, en el caso de la entrevista, por ejemplo; trabajar temas, enunciados, alternativas en una clase; describir, explicar, teatralizar, utilizar elementos paralingüísticos y extralingüísticos que permitan transmitir tanto el mensaje como la intencionalidad.

4.2. Del pacto de clase al contrato de comunicación

Para nosotras el pacto de clase -que también se conoce como pacto didáctico- es un acuerdo que debe negociarse y renegociarse constantemente con los alumnos. Consiste en establecer "las reglas del juego de aprender" que afectarán a todos los miembros de la clase y que deben incluir grandes dosis de complicidad y de sobreentendidos en unos casos, y de explicitud en otros, para alcanzar un clima positivo de aprendizaje[6]. De la misma manera, en el caso de la clase de expresión oral podríamos hablar de una relación casi contractual entre los participantes. En efecto, para lograr una intercomunicación satisfactoria, estos deberán implicarse en una relación de reciprocidad y reconocer la finalidad que les vincula, la identidad que les caracteriza, el propósi-

6. A propósito de esto: "Si estamos convencidos de que este es un buen punto de partida, pongamos manos a la obra y creemos las reglas de ese gran juego. Una de las estrategias que me ha dado un gran resultado hasta ahora ha sido implicar a los alumnos en la creación de esas reglas. Para ello les propongo al principio del curso una tabla en la que anotan lo que se puede y no se puede hacer trabajando, bien en parejas, bien individualmente. Se pueden servir del español si tienen nivel para ello o de cualquier lengua vehicular que yo comprenda. Después, comentamos los resultados y, entre todos, realizamos las 'reglas del juego' " (Moreno, 1998: 192).

to consensuado y las circunstancias que los limitan físicamente. Este *contrato de comunicación* es lo que hará posible la *validez* de los actos de lenguaje, es decir, que corresponderá a la intencionalidad del emisor y a la adecuada interpretación del receptor. El nivel de fluidez lingüística se verá acompañado por un nivel de fluidez cultural con la incorporación de los *culturemas* (Poyatos, 1994: 49), para quien este *coeficiente de fluidez* (CF) es producto de la fluidez emisora (elecciones conductuales respeto a la sensibilidad ajena dentro de la cultura propia) y la fluidez receptora que abarca otras expresiones de la cultura propia o la ajena (estilos de vida, ideas religiosas y morales, frases dichas que forman parte del acervo común -entendido de la forma más extendida- del tipo: "yo, sin *Casera*, no como", sin sentido para quienes no hayan estado en contacto con esa parte de la cultura popular incorporada a través de los anuncios de televisión.

Al encontrarnos en contextos multilingües y/o multiculturales, nuestro CF disminuye. Quien tenga un CF más alto tendrá más oportunidades de comunicarse interculturalmente porque tratará de adaptar sus conductas al contexto y de captar las de los demás en una relación horizontal no jerárquica. Poyatos:

> Es decir, que imitaremos el saludo indio juntando las palmas de las manos verticalmente y perpendiculares al pecho (*namasté)* y que, por ejemplo, en Dinamarca sabremos aceptar y reciprocar la mutua mirada fija mantenida mientras se dice 'Skol', levantando ligeramente la copa o vaso hacia la otra persona, se bebe y se vuelve a levantar. (1994: 50)

El reconocimiento explícito de este contrato es lo que permitirá vincular texto y contexto (decir en situación de decir), e incluirá no sólo el "saber" y el "saber decir", sino también el "querer decir" y el "poder decir" (Charaudeau, 1994: 23-26). No aportaremos nada nuevo si recordamos a vuela pluma lo que, desde otra perspectiva, nos dicen quienes han analizado cómo funcionan los intercambios comunicativos. Grice (1989) nos habla de las conocidas máximas de cantidad, cualidad, relación y manera para que tengamos presente cómo deben avanzar esos intercambios. Para que pase el mensaje es necesario, por lo tanto, que el sujeto que comunica opiniones racionales o subjetivas deba seguir las normas de la situación de comunicación en la que se encuentra y en la que se han inscrito los demás participantes-receptores y que la reconozcan como propia. De lo contrario, no podrá entrar en el intercambio. La aceptación del contrato de comunicación no significa la aceptación de las ideas y/o objetivos del emisor. Los interlocutores son a la vez predeterminados y libres: predeterminados en la aceptación del contrato y libres en la expresión de las opiniones personales.

5. La conversación y la clase

5.1. La conversación

No queremos analizar la estructura de la conversación, pero sí necesitamos conocer sus características para darnos cuenta de que casi nunca se dan en las clases. Pretender reproducir lo que ocurre cuando los vecinos toman el fresco y hablan sobre las fiestas del barrio (Briz, 1998: 43) es quizá una fuente de frustración. Amparo Tusón (1995) define la conversación como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad. Funciona, además como marco para otras actividades discursivas. "En una conversación se argumenta y se polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe" (Casmiglia y Tusón, 2002: 32). La definición más exhaustiva es la de Kerbrat-Orechiani:

> Así lo característico de la conversación es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (la interacción es de tipo *simétrico* e *igualitario*) y que tienen como *única finalidad confesada el placer de conversar*; tiene, en fin, un *carácter* familiar e *improvisado*: los temas que se abordan, la duración del intercambio o el orden de los turnos de palabra se determina paso a paso, de forma *relativamente libre* -relativamente, pues [...] incluso las conversaciones aparentemente más anárquicas obedecen de hecho a ciertas reglas de fabricación, aunque dejan un margen de maniobra claramente más amplio que otras formas más "regladas" de intercambios comunicativos. (1996: 8)

5.2. La clase

En relación con el espacio que supone, veamos la caracterización de Nussbaum:

> La clase puede definirse como un lugar al que los alumnos acuden para aprender y en el que una persona tiene el papel de enseñar. A esta finalidad de base se asocian unos determinados comportamientos de los participantes dependientes de los estatus e identidades sociales de docente y alumno, que se despliegan en diferentes roles comunicativos [...] estos papeles están ligados por lo que algunos autores denominan *contrato didáctico*. (2001: 139)

Al comparar estas caracterizaciones, nos salta a la vista la contradicción implícita del sintagma *clase de conversación*. ¿En qué consiste esa contradicción? ¿Podría aclarar la citada contradicción de esa frase que tanto nos angus-

tia: "En mi clase mis alumnos no hablan"? Al tratar de convertir la clase en una simulación de la conversación real cometemos un error porque ya hemos visto en qué consiste la conversación y eso pocas veces se da en el aula. Sin embargo, sí podemos poner en práctica la interacción oral basándonos en los principios expuestos hasta ahora y, además, en las siguientes consideraciones:

- *El interés por el otro*. Si no lo sentimos, no tendremos tampoco interés por comunicarnos con él. Por eso se coincide en que la conversación funciona cuando hay buen ambiente, cuando la gente se conoce. Por supuesto lo atractivo del tema y unos mínimos conocimientos son imprescindibles.

- *La vergüenza, el recato a exponerse*. El miedo a hacer el ridículo. La baja autoestima ante las propias opiniones. El temor a perder el aprecio de los demás si lo que digo no gusta; en definitiva, inseguridad o, quizá, la seguridad de sostener una opinión no madurada.

Contra estos *peligros* es fundamental que se haya creado un buen clima en la clase y que se recree constantemente; que se hayan puesto en práctica esas actividades de motivación o afectivas con las que nuestro grupo vaya creando entre sus miembros la sensación de que la clase es un lugar de encuentro. Podríamos también proponer la ayuda de la expresión escrita. Tras el *input* correspondiente -noticia, texto, audición- se podría pedir que cada uno escribiera su reflexión sin firmarla. Después, se meterían los papeles en una bolsa, se pasaría para que se tomara un papel que no fuera el propio, se explicaría esta opinión y se trataría de argumentar a favor o en contra. ¿Ayudaría esto a hablar *por opinión de otros* a quienes no quieren mostrarse?

- *No plantearse la pregunta* formulada puede ser otra de las barreras que impida la comunicación oral. En los dos últimos cursos de formación que hemos dado, los nativos no sabían qué decir para responder a una pregunta como: ¿Por qué quieres dedicarte a la enseñanza? Nos sorprendió enormemente. Dejamos un poco de tiempo para la reflexión, pero tampoco surgió nada. El paso siguiente fue que, en parejas, argumentaran a favor de esta profesión ante alguien que la denigraba. Así fue más fácil que surgieran las ideas. Y después se habló.

- *La falta de recursos lingüísticos*. Cada vez que quería exponer una opinión en francés -la LE que aprendí en el colegio- me ponía furiosa porque lo que pensaba o mi manera de pensarlo requería estructuras complicadas que aún no dominaba. Me sentía como una niña y pedía que mis interlocutores hicieran el esfuerzo de sustituir con su buena voluntad mi falta de competen-

cia. Pero en la clase la única persona que puede actuar así es la profesora. Los compañeros no pueden o no saben aplicar estrategias de mediación como propone el MCER. Tenemos otra posible batería de actividades: las mediadoras. Si alguien quiere decir algo muy complicado se siente frustrado si no posee los recursos adecuados. De vez en cuando podemos proponer que se busquen alternativas más sencillas, podemos pedir que otra persona trate de decir lo mismo de diferente manera. Sabiendo que estamos practicando estrategias de mediación nadie debería sentirse molesto. Son formas de entrenar la expresión, sea oral o escrita.

- *El valor que se da en la propia cultura al hecho de hablar o callar.* Y el que le da cada persona en función de su carácter. Estos son otros factores que influyen en la materialización de esta destreza. Averiguar o saber que es un factor cultural el que hace que nuestros alumnos no hablen mucho o les cueste hacerlo no nos facilita las cosas. Por ello, deberíamos buscar formas de mostrarles que en una cultura callar es bueno y en otra se desconfía de quien no habla. Para terminar, decimos con Mernissi:

> Solamente el diálogo nos ayuda a tender puentes no sólo con nuestros vecinos [...] sino también dentro de nuestro interior atormentado. Según el psicólogo infantil Bruno Bettelheim, que estudió los cuentos de Simbad para ilustrar nuestras ambivalencias emocionales, el extranjero va dentro de nosotros mismos [...] Solamente al salir al mundo puede el héroe del cuento de hadas (el niño) encontrarse a sí mismo, y al hacerlo, también descubrir a aquel con quien podrá vivir felizmente [...]. (2004: 89-90)

Bibliografía

BARTOLOMÉ, M. A.: «En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural», *Revista de Antropología Social*, 12, México: 2003, 199-222, [en línea] <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/1131558x/articulos/RASO0303110199A.PDF>

BRIZ, A.: *El español coloquial: situación y uso. Cuadernos de Lengua española,* Madrid: Arco Libros, 1998.

CASMIGLIA, H. y A. TUSÓN: *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel, 2002.

CHARAUDEAU, P.: «Catégories de langue, catégories de discours et contrat de communication», *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne: Peter Lang, 1994.

FLAHAUT, F.: «Le fonctionnement de la parole», *Revue Communications*, 30, París: Le Seuil, 1979.

GOLEMAN, D.: *La inteligencia social*, Barcelona: Cairos, 2006.

GRICE, P.: «Logic and Conversation», *Studies of Way of Word*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JACQUES, F.: «Consensus et conflit: une réévaluation», *La communauté en paroles*, Bruselas: Mardaga, 1991.

KERBRAT-ORECHIANI, K.: *La conversation,* París: Seuil, 1996.

MERNISSI, F.: *Un libro para la Paz*, Barcelona: El Aleph, 2004.

MORENO, C.: «La letra jugando entra», *Perspectivas futuras de la lengua española ante el siglo XXI*, Montreal: Universidad de Montreal, 1998.

NUSSBAUM, L.: «El discurso en el aula de lenguas extranjeras», *Didáctica de lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria,* Madrid: Síntesis, 2001.

PARRET, H.: *La communauté en paroles*, Bruselas: Mardaga, 1991.

POYATOS, F.: *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*, Madrid: Istmo, 1994.

SEARLE, J. R.: «L'intentionnalité collective», *La communauté en paroles*, Bruselas: Mardaga, 1991.

SPERBER, D. y D. WILSON: *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell, 1986.

WATZLAWICK, P. et ál.: *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.