Práctica conversacional de ELE a través del *Speed dating*. Una propuesta didáctica para la práctica de la competencia conversacional

Álvaro Pineda Ruiz

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta didáctica consiste en una dinámica de grupo para practicar la expresión oral en clases de español como lengua extranjera (ELE) basada en el *speed dating*. Esta actividad está diseñada para fomentar la competencia conversacional de los estudiantes a través de interacciones variadas de 3-6 minutos, que irán ocurriendo con diferentes compañeros cada vez, en un intento de practicar el idioma de forma dinámica y con cierto grado de improvisación. La flexibilidad de esta dinámica, en cuestiones de tiempo, nivel, temas y hasta número de participantes permite adaptarla a las necesidades específicas de cada grupo y profesor. A lo largo del artículo se abordarán estas cuestiones con sugerencias detalladas para optimizar su implementación.

Aunque esta metodología puede ser aplicada en cualquier nivel de competencia lingüística, se recomienda que los estudiantes posean una base mínima de español, aproximadamente un nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), para asegurar una participación efectiva y significativa. El principal objetivo de esta propuesta es trabajar la competencia conversacional de acuerdo a los criterios y recomendaciones que autoras como Colin (2016), Cestero (2005, 2012), García (2014, 2015), Hernández (2017), López (2016) y Milova (2105) establecieron, donde se destaca la necesidad de crear actividades y dinámicas que permitan a los estudiantes tener oportunidades de interacciones auténticas y colaborativas en el aula de ELE, donde el foco se encuentra en la propia interacción como acto social colaborativo más que en la corrección.

De forma paralela a la práctica conversacional, se busca también en esta propuesta aumentar la confianza del alumnado al hablar en la lengua meta. En las secciones siguientes, se explorará la estructura completa de la propuesta, los beneficios que puede aportar según el marco teórico ya mencionado, y algunas pautas para su adaptación y ejecución en diferentes contextos educativos.

2. ¿QUÉ ES EL *SPEED DATING* Y CÓMO PUEDE APLICARSE AL ELE?

El *speed dating* o *citas rápidas* en español es un tipo de evento social organizado generalmente en bares o cafeterías diseñado para que varias personas solteras se conozcan en un corto periodo de tiempo (Clark, 2007).

La dinámica que se establece en estos eventos es la siguiente: dentro de un periodo de tiempo acotado (generalmente una hora u hora y media) se tienen varios encuentros individuales cronometrados de 3-8 minutos. La cantidad de tiempo total y los tiempos de cada cita rápida son establecidos por la organización del evento; por ejemplo, en la página web de *BeDazzling Events* (2024) se establece que durante una hora y media se realizarán 12 citas de 7 minutos cada una. Una vez se acaba esta breve *cita*, se cambia de pareja, entrando así en un flujo de conocer personas nuevas que dura hasta que el evento acabe, momento en el cual el organizador recoge unas notas de cada participante indicando con qué personas ha sentido una afinidad/interés en la que le gustaría profundizar, esto es, mantener el contacto más allá de esa *cita rápida*. Si dos personas muestran un interés mutuo, el organizador del evento los pondrá en contacto posteriormente.

Aunque el origen y autoría de este tipo de evento es un poco difusa, Arieff (1996) señala a Aryeh y Rena Hirsch, mientras que otros autores como Kennedy (2013) establecen que fue Aish HaTorah, que fue la persona que registró la marca *SpeedDating*), es el objetivo de estos eventos lo que rescataremos para nuestra clase de ELE: maximizar el número de interacciones satisfactorias con otras personas durante un periodo de tiempo determinado, evitando momentos incómodos muy prolongados y reduciendo el número de conversaciones en las que se llega a un punto muerto donde los interlocutores sienten que no hay nada más que decir.

Quitando la parte de *cita* de la ecuación y añadiendo *pedagogía*, por motivos evidentes, conseguimos aprovechar este concepto para llevar a cabo una dinámica de grupos interesante y activa que nos permitirá que toda nuestra clase tenga la oportunidad de hablar en la lengua meta durante el tiempo que hayamos establecido sin que se produzcan demasiados silencios o momentos incómodos en el aula: al saber que cada conversación dura solo unos minutos, los estudiantes pueden sentirse más cómodos y menos presionados (a menudo la mera perspectiva de tener que interactuar por un largo periodo de tiempo ya genera una ansiedad y un bloqueo en el alumnado, incluso en casos en los que los estudiantes cuentan con el suficiente nivel conversacional para ello); eso facilita una participación más relajada y natural. Al mismo tiempo, poder tener pequeñas interacciones con cada compañero de clase puede ayudar a que estos se conozcan un poco mejor, se creen vínculos, se mejore la colaboración para futuras actividades grupales y, en general, se reduzca la presión de grupo. La sensación de presión de grupo puede ser inducida por el profesor o puede sustentarse en la idea de que los alumnos están en una constante actitud de juicio respecto a la participación del resto de compañeros, que es una cuestión que se relaciona con trastornos de ansiedad social (Jefferies y Ungar, 2020). Conocer e interactuar positivamente con el alumnado

humaniza a los compañeros, lo cual reduce el riesgo de ansiedad social, tal y como señalan Puckering, Hadwin y Kovshoff (2020).

Esto cobra especial relevancia debido a que, desde el punto de vista de la neurología social, se ha señalado que el cerebro se encuentra menos inhibido cuando interactúa con personas ya conocidas (Sassa *et al*., 2007, citada en Pérez, 2020), por tanto, trabajar la integración ayuda a participar en clase de forma, no solo más satisfactoria, sino más efectiva. En mi experiencia como docente, fui percibiendo además cómo aquellos alumnos que tuvieron cierta afinidad en sus conversaciones luego continúaban interactuando entre sí fuera de clase, creando así un aula más unida y dispuesta a colaborar.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta planteada, que a continuación desarrollaremos en profundidad, para una clase estándar de 1 hora consiste en:

- Introducción del tema (15 minutos).
- Conversación por parejas sobre las preguntas que formula el profesor (35 minutos: 3-6 minutos por pregunta, y un pequeño tiempo a conclusiones y descanso en cada rotación).
- Conclusiones sobre la sesión y *feedback* (10 minutos).

Aunque la propuesta está diseñada para una hora de clase, es posible también ampliar o reducir cada una de las partes según sea conveniente para cada tipo de contexto educativo, no obstante, como menciona Cestero (2012: 23), este tipo de actividades conversacionales causan un notable desgaste mental en los estudiantes, especialmente los de nivel más bajo, por lo que es conveniente saber adaptarse a la situación del grupo en cada sesión y gestionar adecuadamente los descansos para evitar la fatiga mental.

3.1. Introducción del tema

Después de una explicación al alumnado del funcionamiento de la dinámica de conversación a través del *speed dating*, dedicaremos 15 minutos a explicar cuál es el tema propuesto, en qué consiste y sus principales aristas. El enfoque debe ser desde un punto de vista descriptivo e informativo, ya que el objetivo de esta parte de la propuesta es ir haciendo que nuestros alumnos empiecen a pensar sobre el tema mientras se familiarizan con el vocabulario que será necesario a lo largo de la sesión.

Esta introducción funciona como una contextualización del tema, pero no debe entenderse como un abordaje excesivamente técnico y profundo sobre la cuestión;

el objetivo es asegurar que todos los estudiantes comprendan de qué estamos hablando y que tengamos una base común del tema, pero sin profundizar en exceso, puesto que lo que estamos buscando es una conversación informal más que un debate académico, tanto en forma como en contenido. Enfocar esta actividad desde un punto de vista más formal y académico saldría del concepto de conversación espontánea colaborativa para entrar en lo que Cestero (2005: 19) llama *interacciones transaccionales* e *interacciones institucionalizadas*, esto es, interacciones en las que la forma y el contenido se encuentran previamente convencionalizados y en los que pesa más la función que cumple esa conversación (por ejemplo, practicar el vocabulario del supermercado) que la conversación en sí; interacciones como foros, exposiciones, coloquios, entrevistas, juegos de rol, etc., podrían encajarse dentro de esta categoría. Este tipo de actividades, aunque tienen un gran valor para trabajar la expresión oral en el aula que no podemos negar, no trabajan el tipo de competencias que queremos abordar en esta propuesta. García (2015) realizó un estudio con estudiantes alemanes de la Universidad de Göttingen que muestra que el patrón de interacción colaborativo, propio de la conversación informal espontánea, fue identificado en aquellos estudiantes que planteaban la expresión oral con otros compañeros de clase como un acto social más que como una tarea, y eso es precisamente lo que queremos estimular en esta dinámica.

Para ejemplificar la postura que debemos adoptar respecto a los temas planteados, en la clase de conversación sobre poliamor se trató:

- Definición de *poliamor*.
- Diferencia entre poliamor y relación abierta.
- Hasta qué punto llega el poliamor: presentación de conceptos como polifidelidad, unicornio, compersión, relación no jerárquica, etc., a través de un clip de la película *Poliamor para principiantes* (Colomo, 2021).
- La no monogamia en la actualidad: poligamia en países musulmanes y parejas poliamorosas casadas en Brasil bajo el amparo legal de «pareja de hecho» (*união estável*).
- Introducción del video «Poliamor: ¿estamos dispuestos a tener varias parejas a la vez?» (2021).

Una vez los estudiantes entienden el concepto y hasta dónde abarca, podemos problematizar sobre los límites del mismo y cuál es nuestra postura al respecto. Debemos tratar de abordar la cuestión de forma «inocente» para que después los estudiantes puedan problematizar acerca de ella, siempre desde el respeto, la conversación y la no imposición de ideales a los demás. Estamos hablando sobre temas de la sociedad actual e intercambiando opiniones, no debatiendo sobre si es bueno o malo; es ese tipo de apertura mental y tolerancia la que queremos trabajar en esta clase de conversación para evitar discusiones acaloradas y conflictos entre estudiantes.

A la hora de escoger el tema, basado en mi experiencia, establezco los siguientes filtros. Debe ser un tema:

- De interés para el alumnado.
- Sobre el que cualquier persona puede opinar solo con el contenido de la introducción teórica.
- No excesivamente polarizante o divisivo.
- Que nos permita plantear preguntas que no tengan una respuesta clara.
- Que haya votado el alumnado.

Como sugerencia, en mis clases de conversación he usado temas como:

- Poliamor.
- Aplicaciones para ligar: Tinder, Bumble, Hinge…
- Horóscopo.
- Inteligencia artificial.
- Legalización de las drogas.
- Arte contemporáneo.
- Ingeniería genética.
- Globalización.
- Seguridad, privacidad y control.

A pesar de que varios de ellos pueden asustar tanto a estudiantes como a docentes, todo es cuestión de saber plantearlos de forma sencilla y clara, manteniéndonos en lo esencial, y sin perdernos en detalles o cuestiones; no podemos entrar en los entresijos de la ingeniería genética, pero sí hablar sobre dónde está el límite de lo que podemos/debemos hacer con nuestros cuerpos; no somos expertos en derecho sobre las drogas, pero podemos conversar sobre si una buena pedagogía sobre su uso sería suficiente para conseguir una sociedad menos adicta; sería imposible abordar toda la historia del arte para entender el arte contemporáneo más rompedor, pero podemos preguntar qué te hace sentir que un artista haya vendido una escultura invisible por 15 000 € (Gómez, 2021). Ningún tema es lo suficientemente pesado o complicado si se adapta adecuadamente y los estudiantes tienen interés en él (Colin, 2016). La votación de los temas hecha con anterioridad a la clase ayuda a que exista un cierto compromiso y motivación con él, ya que hace que los alumnos se sientan partícipes y responsables de su aprendizaje. Inicialmente puede ocurrir que no sepan qué temas proponer o si estos son adecuados, es por eso por lo que recomendamos tener una lista ya hecha e ir añadiendo otros

que vayan surgiendo a lo largo del curso y que sigan los criterios anteriormente descritos. Como anécdota, mis alumnos brasileños universitarios se sorprendieron mucho cuando dije que no me gustaba el café, así que empecé a bromear con ellos diciendo que el café «No era para tanto», lo cual causó un gran revuelo que terminó en «Si el café tiene tantas cosas para comentar, ¿os gustaría hacer una clase de conversación solo sobre café?».

Cada profesor tiene preferencia por diferentes temas (si nosotros no los encontramos interesantes, difícilmente vamos a conseguir despertar un interés en nuestros estudiantes), pero si nos permitimos un poco de flexibilidad veremos que las cuestiones más insospechadas pueden ser de un enorme interés para ellos, siempre y cuando esas cuestiones salgan de ellos. No es algo que conseguiremos en la primera sesión, pero sin duda sí es una cuestión que debemos tener en cuenta a lo largo del curso si queremos sacar el máximo provecho a esta propuesta.

En resumen, con esto buscamos tratar temas que tengan muchas cuestiones relativas, que no sean especialmente polarizantes, que sean escogidos por los estudiantes y que puedan ser explicados de forma clara en apenas 15 minutos. Una vez establecido el sistema, la intención es ir progresivamente abandonando los temas genéricos de nuestro «manual de profesor de ELE» para ir abordando otros más próximos a los intereses de los estudiantes, en un intento de fomentar un tipo de aprendizaje colaborativo que parte del *feedback* de nuestro alumnado.

3.2. Conversación por parejas sobre las preguntas que formula el profesor

3.2.1. Sobre las preguntas planteadas

Para generar una conversación fluida y enriquecedora durante los minutos que establezcamos para la conversación por parejas, es crucial plantear preguntas abiertas, no excesivamente polarizantes y que inviten a los estudiantes a compartir sus pensamientos y experiencias de manera amplia. Si las preguntas pueden responderse con un «sí» o un «no» sin necesidad de matizar o elaborar mucho más, entonces debemos plantearnos una reelaboración.

Al enfocarnos en preguntas que promuevan la reflexión conjunta y el intercambio de ideas, podemos garantizar que la conversación sea agradable y constructiva, fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso.

Debemos tener en cuenta también que el tipo de preguntas que planteemos a nuestros estudiantes y la duración de cada turno deben ser adecuados según los intereses, el nivel de cansancio y el nivel de lengua de nuestro alumnado; preguntas demasiado genéricas e inocuas pueden no despertar la motivación necesaria para querer mantener una interacción durante 3-5 minutos (Milova, 2015: 173),

mientras que preguntas excesivamente controvertidas harán que los estudiantes tengan reservas a la hora de comunicarse con su compañero[1]. Tal y como defiende Colin (2016), lo que hace que los estudiantes quieran participar en la lengua meta es una mezcla entre capacidad de respuesta (tener el suficiente nivel de lengua) y motivación/interés respecto al tema, y esa es la principal premisa que debemos tener en mente a la hora de elaborar nuestras preguntas.

Asimismo, es conveniente señalar que la autora Marta García García (2015) concluyó en su estudio con estudiantes alemanes de la Universidad de Göttingen que aquellos alumnos que interpretaban las tareas conversacionales como una actividad social adoptaron en sus conversaciones una mentalidad de «habla social», donde el propósito principal consistía en la propia interacción. Esta actitud permite que las conversaciones fluyan de manera más natural y espontánea, promoviendo un ambiente de aprendizaje más dinámico y efectivo, en lo que la autora llama *interacción colaborativa* (García, 2015: 2-3). Este estudio resulta de gran interés si lo comparamos con la *paradoja del profesor* de Bannik (2002), que defiende que la interacción entre alumnos nunca será *real* o *genuina* desde el momento en el que el profesor da una mínima instrucción. Aunque todavía no se han realizado nuevos estudios para corroborar la hipótesis de García, resulta esperanzador pensar que existe la posibilidad de emular un contexto de conversación colaborativa real si conseguimos que nuestros alumnos tengan cierto tipo de actitud durante este tipo de actividades.

Una vez completada cada ronda de conversación, pediremos a los estudiantes que, de forma breve, comenten con el profesor y el resto de compañeros qué contenidos se trataron en la conversación y qué dudas surgieron a lo largo de esta. En este momento el docente hará uso de la pizarra para anotar el vocabulario clave que fue surgiendo y resolver las dudas, lo cual ayudará a las conversaciones posteriores del resto de parejas, que verán refinada su expresión oral en español a lo largo de la sesión.

La intención de este momento de conclusión y reflexión de la interacción es que los estudiantes presten atención a la conversación y a los contenidos para después poder compartirlos con el grupo. A través de este resumen el profesor también consigue comprobar que, efectivamente, ha habido una interacción entre los alumnos y que, a partir de ella, han surgido situaciones comunicativas donde podemos asistir a los estudiantes con el vocabulario pertinente.

En esta propuesta no se recomienda interferir en las conversaciones de los estudiantes si no es por pedido expreso de ellos, ya que la presencia del profesor y la corrección en el momento puede comprometer gravemente la espontaneidad y fluidez de la interacción.

---

[1] La autora establece en este artículo sugerencias de cuánto tiempo, según el nivel, es recomendable someter a los estudiantes a practicar la expresión oral sin que sea excesivamente agotador. No necesariamente se siguen de forma estricta en esta propuesta, pero es un punto de referencia interesante.

Como referencia para ilustrar el tipo de preguntas que podemos formular, dejo aquí algunas de las que yo empleé para los temas mencionados en el apartado anterior:

- ¿Qué ventajas plantea el poliamor? ¿Y qué dificultades?
- ¿Cualquier persona puede estar en una relación poliamorosa?
- ¿Quién siente menos celos en una relación poliamorosa?
- ¿Crees que Tinder ha cambiado nuestra forma de conocer personas?
- ¿Las aplicaciones de ligar nos hacen más superficiales?
- ¿Crees que Tinder genera adicción?
- ¿Qué posición crees que tiene el horóscopo en nuestra sociedad actual?
- ¿La gente que cree en el horóscopo exhibe más ciertos rasgos de su personalidad que van en línea con su horóscopo?
- ¿Es ético que los astrólogos cobren por leer el horóscopo? ¿O es una explotación de las creencias de las personas?
- ¿Crees que en algún sector la IA puede sustituir completamente a los trabajadores humanos?

Estas preguntas fueron planteadas en una asignatura de expresión oral en español para alumnos brasileños universitarios de nivel B2-C1. Como podemos observar, la mayoría de ellas podrían ser respondidas sin necesidad de una introducción teórica sobre el tema, no obstante, es la introducción que hacemos al principio de la clase la contextualización necesaria para que el alumnado se ponga en situación y active mentalmente el vocabulario que va a ser necesario durante las conversaciones.

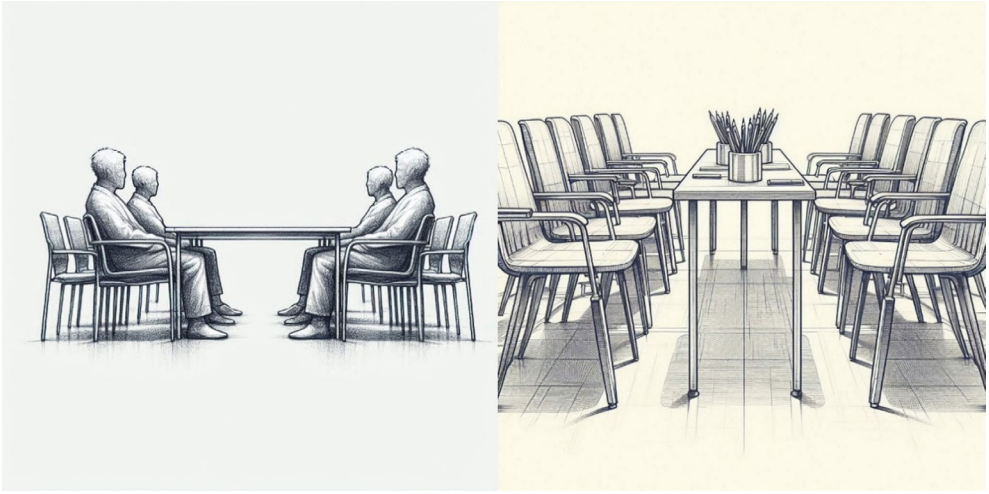
A pesar de que muchas de estas preguntas parezcan complejas, podemos reformularlas para cualquier nivel (aunque no para cualquier tipo de grupo, por cuestiones de cultura, ideología o identidad de sus integrantes). Desde mi experiencia, me gustaría señalar que no es tanto una cuestión de que existan temas fáciles o difíciles, sino que es en las preguntas que formulamos donde, como docentes, ponemos la dificultad; ahí es donde estamos pidiendo un *output* que será más o menos complejo desde un punto de vista lingüístico.

A veces los alumnos se sentirán bloqueados, ya sea por la parte lingüística o por la parte ideológica. Algunos dirán «Profesor, no es que no sepa español, es que no tengo una opinión sobre el tema»; es en ese momento en el que, lejos de huir de esos temas y plantear otros, debemos mostrarnos comprensivos y pacientes, inculcarles que es normal no tener opinión sobre todo, pero que ahora puede ser el momento de *crear* una opinión de forma conjunta con nuestro compañero,

trabajando ese discurso colaborativo que hemos citado anteriormente a través del artículo de García (2015). Es en esa creación conjunta, en esa improvisación, donde estamos formando futuros hablantes de español competentes en cualquier situación que les pueda surgir.

3.2.2. Las rotaciones y configuración de grupos

Tal y como hemos mencionado anteriormente, la propuesta consiste en dividir la clase en parejas que serán dispuestas en fila, una delante de la otra, generando una pequeña sensación de colectivo al tener a ambos lados a otras parejas conversando también. Esto contribuye a que el emplazamiento de la conversación se sienta un poco más natural y acogedor, simulando un *speed dating* real. A continuación, mostramos dos imágenes ilustrativas:



1. Imágenes ilustrativas generadas con inteligencia artificial a través de Copilot

En el caso de las aulas que cuentan con sillas con una pequeña mesa/paleta incorporada, podemos prescindir de la mesa de en medio.

Esta disposición presenta ventajas e inconvenientes, por ejemplo, poner a los estudiantes en fila favorece la agilidad a la hora de rotar las parejas y una mayor sensación de colectivo; el hecho de estar codo con codo con otros compañeros realizando la misma dinámica puede transmitir cierto confort y reducir la sensación de vulnerabilidad. Por otro lado, algunos alumnos pueden interpretar esa sensación de colectivo como algo invasivo, ya que otros estudiantes podrían escuchar la conversación; esta posibilidad puede romper la ilusión que intentamos crear en esta disposición de parejas en fila, produciendo así una autocensura por miedo a lo que otras personas pueden pensar de esa escucha descontextualizada de la conversación.

Otra cuestión compleja de esta disposición es la cuestión del ruido. El ruido generado durante esta dinámica es clave por diferentes motivos:

- Un alto nivel de ruido puede dificultar el desarrollo de las clases de otros docentes adyacentes a nuestra aula e incluso afectar a la nuestra, ya que los participantes no podrán entenderse mutuamente.
- El ruido puede ayudar a «camuflar» las conversaciones, lo que es un punto positivo para los alumnos que tienen miedo de hablar en público. El ruido aporta una intimidad a la conversación, ya que esta solo podrá ser escuchada por nuestro interlocutor inmediato.
- Un bajo nivel de ruido rompe esa ilusión de ambiente informal y permite que los estudiantes se oigan entre ellos. En ocasiones, parejas que no consiguen terminar la conversación pueden comenzar a escuchar las conversaciones de las parejas de los lados, lo que las puede cohibir por sentirse observadas.

Una disposición de mesas separadas y distribuidas a lo largo de la clase puede permitir conversaciones más comprensibles acústicamente a cambio de sacrificar cierta naturalidad y espontaneidad en favor de la practicidad. Queda en la mano de cada docente decidir el tipo de clase de conversación que quiere tener.

Respecto al tiempo establecido para las rotaciones, es una cuestión que varía de acuerdo a una serie de factores, tales como:

- El nivel de los estudiantes.
- El interés por el tema.
- La fatiga mental del momento.

Es por ello que, en mi caso, suelo establecer una horquilla de 3-6 minutos para las rotaciones, comenzando por 6 en el caso de los estudiantes de B2.2 y ajustando de acuerdo al *feedback* que voy recibiendo de ellos en el momento.

Como hemos mencionado anteriormente, al final de cada rotación se hace una pequeña pausa para realizar una puesta en común sobre el vocabulario clave tratado en la conversación, dudas que hayan podido surgir y un pequeño resumen del contenido hablado en cada charla. De esta manera fomentamos esa sensación de actividad grupal (a pesar de estar en parejas), conocemos puntos de vista diferentes y nos aprovechamos de las conversaciones de todos los grupos para crear una experiencia de aprendizaje más colectiva y enriquecedora, que también funciona como un descanso mental para los estudiantes.

En algunos casos contaremos en clase con alumnos con fobia social, TDA u otros tipos de condiciones que puedan resultar limitantes a la hora de llevar a cabo dinámicas como esta. Si fuese necesario hacer una adaptación curricular de la propuesta, una posibilidad sería convertir esta dinámica por parejas en una

dinámica por tríos, donde 2 personas deben conversar y la tercera debe tomar nota de los contenidos tratados en la conversación para luego exponerlos a la clase a modo de informe, así como las dudas y vocabulario clave que hayan aparecido a lo largo de la interacción. Esta alternativa puede ayudar a soltarse a aquellos alumnos que tienen problemas a la hora de interactuar de forma espontánea e improvisada delante de los demás: al poder tomar notas previamente, prepararse para la interacción y después participar siendo parte de un equipo, estos alumnos pueden integrarse y aportar mientras practican dentro de un ambiente un poco más controlado.

Durante la dinámica, nuestro rol será más de facilitador, motivador y moderador que de observador, evaluador o juez (Marrero, 2015). El propósito de esta dinámica es facilitar la expresión oral y trabajar la competencia conversacional más que la corrección lingüística. Si estamos paseando por clase y escuchando las conversaciones de los alumnos, estos sentirán que esta charla informal es en realidad una actividad evaluativa, lo cual rompe todo el clima que estamos intentando construir a lo largo de la sesión. Es por ello que, como profesores, nuestro rol en esta parte de la actividad es dar un pequeño paso atrás, dejar a los estudiantes interactuar libremente y participar solo cuando nos formulen dudas de forma directa, ya sea durante las conversaciones o durante las conclusiones de cada rotación. Deben percibir que es su momento y no el nuestro. Desde nuestra silla podemos observar quién está hablando más, quién está escuchando más, el lenguaje corporal de los estudiantes, la evolución a lo largo de la sesión, quién usa (o no) la lengua meta, quién practica una escucha activa, quién está distraído… Son elementos evaluables que no requieren que nos pongamos al lado de los estudiantes a escuchar cada frase que ellos dicen. Estamos perdiendo oportunidades de corrección, sí, pero debemos entender que esta no es una actividad para eso, sino para trabajar otras cuestiones. Como profesores, a menudo olvidamos que, en la mayoría de las conversaciones que mantenemos en una lengua extranjera, tiene más peso hacerse entender que hacer las cosas de forma correcta.

3.3. Cierre de la actividad: *feedback* y evaluación

3.3.1. Feedback de la sesión

Como cierre para la actividad, es recomendable recoger un *feedback* sobre la sesión, ya sea en clase abierta, a través de un formulario anónimo, con notas escritas en papel que después colocamos en una urna… Cada profesor debe estimar cuál es el método que mejor funciona para su grupo. Es conveniente resaltar su importancia porque, tal y como menciona Colin (2016), el compromiso y motivación con la actividad serán el motor que hará que los estudiantes quieran salir de su zona de confort y se atrevan a interactuar en la lengua meta. A continuación, planteamos algunas cuestiones que podemos preguntar al final de las sesiones de

citas rápidas para poder pulir la propuesta en sesiones posteriores de acuerdo a los intereses y necesidades de cada grupo:

- ¿Cómo valoras tu desempeño en la sesión de hoy? ¿Qué es lo que has hecho mejor? ¿En qué crees que necesitas mejorar?
- ¿Te ha gustado el tema? ¿Qué otros temas te gustaría ver en clase?
- ¿Cómo te has sentido durante el desarrollo de la clase?
- ¿Cuál fue tu pareja de conversación favorita?
- ¿Qué te parece practicar la conversación en español de esta forma?

Por otro lado, considero conveniente que, salvo en contextos de cursos que estén específicamente orientados a la conversación, se avise con anterioridad a los estudiantes sobre la naturaleza comunicativa de la clase, el funcionamiento de la dinámica y cuál será el tema. Conocer con anterioridad el tipo de dinámica y el tema ayuda a que los estudiantes sientan menos ansiedad a la hora de enfrentarse a la actividad, lo cual ayuda a reducir el bloqueo mental que muchos sufren a la hora de tener que comunicarse en la lengua meta (Rubio, 2015).

Además, entender la identidad del grupo y sus intereses nos ayudará a hacer cada vez mejores clases de conversación, mejorar el clima de afectividad y tener mejores resultados académicos (Gómez, 2012).

3.3.2. Sobre la evaluación

Uno de los puntos más controvertidos de esta propuesta puede ser la cuestión de la evaluación: ¿cómo evaluar a tantos alumnos hablando al mismo tiempo, uno tan cerca del otro? ¿Cuáles son las rúbricas que podemos emplear? ¿Debemos corregir los errores cuando los escuchemos? ¿Esperar a la puesta en común? ¿Qué hacemos cuando un alumno habla poco, pero consigue mantener la conversación fluida? Personalmente encuentro muy interesante la propuesta de Milova (2015), que aboga por una evaluación orientada a la *capacidad comunicativa* en vez de la corrección gramatical, esto es, saber conversar por encima de saber hablar bien, valorar aspectos conversacionales tales como:

- Fluidez en la conversación.
- Intercambio satisfactorio de turnos de palabra.
- Colaboración con el interlocutor en el discurso.
- Mecanismos de escucha activa.
- Secuenciación de los temas durante la conversación: capacidad de transicionar de un tema a otro.
- Finalización de turnos de palabra y gestión de las interrupciones.

Privilegiando en nuestra evaluación la competencia conversacional (Cestero, 2012) por encima de la corrección hará también que, inevitablemente, nuestros estudiantes desarrollen un interés intrínseco por la corrección; a medida que practiquen, querrán emplear estructuras más complejas que requerirán de una gramática más elaborada. En el artículo de Cestero (2012: 37-38) se señala esta idea a través de una cita de Hatch (1978: 404):

El alumno va aprendiendo cómo realizar la conversación, cómo interactuar verbalmente, a medida que va necesitando que su lenguaje sea más comprensible o que su mensaje sea entendido, a medida que va necesitando comunicarse más productivamente, y, a partir de la práctica conversacional o interactiva, se van desarrollando determinadas estructuras sintácticas, especialmente las más complejas.

Es por este motivo que trabajar el habla como acto social en clase de ELE puede llevar a nuestros estudiantes a desarrollar una motivación intrínseca (Dörnyei, 2001) que les haga tener un interés duradero que trasciende a la actividad inmediata que estemos haciendo porque engloba todo el proceso de aprender a comunicarse en español. Es la idea de trabajar a través del uso para justificar el aprendizaje de los contenidos gramaticales posteriores.

4. CONCLUSIONES

La propuesta de utilizar la dinámica de grupos basada en el *speed dating* para fomentar la conversación en español como lengua extranjera intenta presentarse como una forma alternativa de trabajar la competencia conversacional, ligeramente alejada de otras propuestas más transaccionales que podemos ver habitualmente en los manuales de aprendizaje de idiomas que dejan de lado esta competencia para privilegiar la correcta aplicación de la gramática y vocabulario previamente enseñados en clase (Cestero, 2005; Hernández, 2017).

Esta dinámica se focaliza en maximizar el número de interacciones que cada estudiante tiene durante la clase y el tiempo que dedica a hablar en la lengua meta, creando un ambiente dinámico y propicio para la práctica del idioma en contextos temáticamente variados. A diferencia de métodos más tradicionales y estructurados, que pueden resultar monótonos y limitados en cuanto a las oportunidades de expresión que ofrecen, el *speed dating* permite a los estudiantes interactuar con múltiples compañeros, promoviendo una mayor exposición a diferentes acentos, estilos de habla y vocabulario, lo que puede resultar en una experiencia de aprendizaje enriquecedora y estimulante para nuestro alumnado.

Durante la explicación de la propuesta se ha tratado de destacar su flexibilidad y capacidad de adaptación a la realidad de cada grupo, teniendo en cuenta un tipo de enseñanza inclusivo que contemple las necesidades especiales de los estudiantes, nivel, intereses y hasta el tiempo disponible dentro de la clase.

Uno de los aspectos más importantes que destacar a la hora de trabajar la competencia conversacional con esta propuesta es la priorización de la fluidez y la interacción natural sobre la corrección gramatical; la dinámica del *speed dating* busca incentivar a los estudiantes a centrarse en la comunicación efectiva y el intercambio de ideas más que en la precisión lingüística. Tener esto en cuenta es crucial para sacar el mayor provecho de la propuesta: se trata de una dinámica que pretende incidir directamente en la competencia comunicativa, ya que, en situaciones de la vida real, la capacidad de expresarse de manera clara y coherente es a menudo más valorada que la corrección gramatical. Al reducir la presión sobre los errores, los estudiantes se sienten más libres para experimentar con el idioma y desarrollar una mayor confianza en sus habilidades conversacionales, lo cual, inevitablemente, llevará a necesidades comunicativas más complejas por parte de los alumnos (Hatch, 1978: 404), estimulando así un aprendizaje lineal y orgánico. La estructura de la actividad busca reducir progresivamente la ansiedad y el miedo a cometer errores al expresarse oralmente en la lengua meta. Al enfrentarse repetidamente a nuevas conversaciones, los estudiantes ganan seguridad en su capacidad para comunicar sus ideas y responder a diferentes interlocutores, lo que es fundamental para su desarrollo como hablantes competentes de español.

Como conclusión, la dinámica del *speed dating* para clases de conversación en español ofrece una serie de beneficios significativos que incluyen una mayor naturalidad en las interacciones, flexibilidad para adaptarse a diferentes contextos, un enfoque en la competencia conversacional por encima de la corrección y un aumento en la confianza de los estudiantes al hablar. Estos factores combinados hacen de esta propuesta una herramienta pedagógica que puede ser tenida en cuenta para trabajar la expresión oral de forma efectiva en el aula de español como lengua extranjera a la vez que se trabaja en la dinámica interpersonal del grupo. Pese a que en esta publicación se ha hecho un repetido énfasis en la conversación como fin de la actividad, esto no quiere decir que no pueda aprovecharse la idea en conjunto con propuestas como la de Hernández (2017), para trabajar específicamente ciertos elementos paraverbales propios de la conversación como la interrupción, la finalización de una secuencia, los turnos de apoyo o incluso contenidos previamente trabajados en clase. El contenido aquí presente tiene como intención convertirse en una plantilla que pueda ser explorada por otros profesores de español de la forma que consideren más conveniente, creando así nuevas dinámicas que puedan ser interesantes de explorar. Invito a aquellas personas interesadas en el tema a darle una oportunidad a la práctica conversacional de español como lengua extranjera, pues sus resultados no solo se sienten en la expresión de los estudiantes, sino en la actitud que estos tienen respecto a todo el proceso de aprendizaje de la lengua meta; la clase de conversación sirve para muchos estudiantes como recordatorio de por qué empezaron a estudiar español y cómo de satisfactorio resulta poner en práctica todos los conocimientos acumulados a lo largo del curso. Es por ese motivo, entre otros, que animo a que se intenten implementar propuestas como esta en currículos académicos orientados al enfoque comunicativo, ya que formar buenos comunicadores significa formar buenos hablantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arieff Zaga, D. (1996). «Matchmaker, matchmaker». *The Jewish Journal*, pp. 2-8. Disponible en: https://jenv.org/media/matchmaker_matchmaker/.

Bannink, A. (2002). «Negotiating the paradoxes of spontaneous talk in advanced L2 classes». En C. J. Kramsch (ed.): *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. Londres: Continuum, pp. 266-288.

Bedazzling (2024). ¿Qué es un *speed dating*? *BeDazzling*. Disponible en: https://bedazzling.es/que-es-un-speed-dating/.

Cestero, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

— (2012). «La enseñanza de la conversación en ELE: estado de la cuestión y perspectivas de futuro». *RILE. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 23.

Christie, C. (2016). «Speaking spontaneously in the modern foreign languages classroom: Tools for supporting successful target language conversation». *The Language Learning Journal*, *44*(1), 74-89. DOI: 10.1080/09571736.2013.836751.

Clark, J. (2007). «How Speed Dating Works. *Howstuffworks*». Disponible en: https://people.howstuffworks.com/speed-dating.htm.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

García García, M. (2014). *La competencia conversacional en español como lengua extranjera: Análisis y enfoque didáctico*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

— (2015). «Tareas de conversación y patrones de interacción entre aprendientes de ELE». *e-AESLA*, 1. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/07.pdf.

Gómez Barreda, M. S. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Santander: Universidad de Cantabria.

Gómez Fuentes, A. (2021). «La escultura invisible del artista italiano Salvatore Garau, subastada por un precio récord de 28.000 euros». *ABC*. Disponible en: https://www.abc.es/cultura/arte/abci-escultura-invisible-artista-italiano-salvatore-garau-subastada-precio-record-28000-euros-202110251357_noticia.html#:~:text=Su%20t%C3%ADtulo%20era%20'Io%20sono,la%20nada%20tiene%20un%20peso%C2%BB.

Hatch, E. (1978). «Discourse analysis and second language acquisition». En E. Hatch (ed.): *Second Language Acquisition, A Book of Readings*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 306-326.

Hernández Bravo, B. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Jefferies, P., y Ungar, M. (2020). «Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries». *PLOS ONE 15*(9): e0239133. Disponible en: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239133.

Kennedy, P. (2013). «Who Made Speed Dating ?». *The New York Times*. Disponible en: https://www.worldcat.org/issn/0362-4331.

López de Lerma Díez, A. M. (2016). «Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el aula de ELE». *Lingüística en la red*. Monográfico: La competencia conversacional: Investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. Disponible en: www.linred.com.

Marrero Romero, B. (2015). «El rol actual del profesor en el contexto de clase como facilitador, motivador y negociador». *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE*, pp. 597-606. Granada: ASELE.

Milova, O. (2015). «Teaching conversation in English language classroom: conversational techniques». *Освітологічний дискур*, 2, 170-181.

Morena Films (2022). *#DeGuionAMontaje Escena de Poliamor para principiantes*. YouTube. Disponible en: https://youtu.be/VnkYnT9KWHk.

Pérez Ruiz, J. (2020). «Interacción oral y neurociencia social en la clase de conversación de ELE». *MarcoELE* (31), julio-diciembre. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/31/perez-interaccion-oral-neurociencia.pdf.

Pickering, L.; Hadwin, J. A., y Kovshoff, H. (2020). «El papel de los compañeros en el desarrollo de la ansiedad social en niñas adolescentes: una revisión sistemática». *Adolescent Research Review*, 5, 341-362. Disponible en: https://doi.org/10.1007/s40894-019-00117-x.

Playz (2021). *Poliamor: ¿Estamos dispuestos a tener varias parejas a la vez? Gen Playz*. YouTube. Disponible en: https://youtu.be/tHPbf6kahEg.

Rubio Alcalá, F. (2015). «La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera». *MarcoELE*, 21, 47-61.

Seedhouse, P. (1996). «Classroom interaction: possibilities and impossibilities». *ELT Journal*, *50*(1), 16-24.