El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE

MARTA BARALO
Universidad Antonio de Nebrija

1. Introducción

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. La comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral, la lectura y la escritura.

El desarrollo de la teoría lingüística en las últimas décadas, con los estudios sobre la capacidad generativa y creativa del lenguaje, sobre los aspectos contextuales y situacionales de los interlocutores, sobre las características específicas del código oral frente al escrito, nos brinda una estructura conceptual rica y sutil para analizar en qué consiste esta destreza comunicativa. Si entendemos la complejidad de esta habilidad, podremos entender mejor las dificultades de nuestros alumnos y podremos diseñar actuaciones didácticas más eficaces y fundamentadas.

En las actividades de la vida cotidiana el uso de la lengua oral va sufriendo cambios debidos a los nuevos medios y a los nuevos hábitos de la sociedad. En vez del relato familiar y la charla a la hora de la comida, las voces y las imágenes de la televisión reemplazan el diálogo; la música ensordecedora de los bares y discotecas hace imposible la conversación: los programas de radio y televisión, donde todos los invitados hablan al mismo

tiempo y gritan para imponer su turno de habla, están a la orden del día. La expresión oral se hace paulatinamente más pobre, más contaminada por ruidos de diversa índole, sustituida por medios audiovisuales en los que el texto oral no es lo más importante. Y todo esto no es ajeno a lo que ocurre en lengua extranjera. Es impensable que un joven que no domine los recursos del discurso oral en su LM lo vaya a hacer en una LE que esté aprendiendo.

Sin embargo, la expresión oral es algo tan intrínseco al hombre que no podemos imaginarnos sin esta destreza; hasta tal punto es así, que si no tenemos con quién hablar, hablamos con los animales, con las plantas, con nosotros mismos y hasta con el televisor.

Para un estudiante de E/LE, la adquisición de la habilidad para comunicarse oralmente es el objetivo más importante de su esfuerzo. En este trabajo tratamos de analizar de forma clara y sencilla todos los componentes o niveles de dominio que exige esta destreza. Empezaremos por comparar el proceso de adquisición de cada uno de ellos en LM y en LE, para poder analizar mejor las necesidades y las propuestas de material didáctico.

2. Desarrollo de la expresión oral

Cuando los niños comienzan a hablar, parece que se limitaran a aprender vocabulario, aunque sólo este aprendizaje es ya de una enorme complejidad. Aprenden palabras a una velocidad vertiginosa, unas diez palabras nuevas por día, sin que se les explique cuáles deben aprender. En realidad, todos los seres humanos, en condiciones normales, sin hacer esfuerzos conscientes, casi sin darse cuenta, realizan la mayor hazaña intelectual del ser humano. Investigadores como Pinker (1994) hablan del *instinto del lenguaje*, en el sentido de que la lengua oral crece en el niño del mismo modo que la araña sabe tejer su tela, sin que nadie le enseñe a hacerlo bien.

El aprendizaje de una palabra implica asociar su sonido con su significado; son dos procesos diferentes: por un lado, aprender la estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla; por otro, apoderarse del concepto que expresa y asignarlo a una categoría semántica más o menos amplia: formas, colores, cantidad, comida, acción, etcétera.

Estos dos procesos son de una enorme complejidad y no parece posible que los niños desarrollen tanta habilidad lingüística a partir de principios psicológicos sencillos tan simples como la imitación, el condicionamiento y la generalización. A diferencia de lo que ocurre con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, de las matemáticas o de la música, el niño domina la comprensión y la expresión oral sin recibir ninguna enseñanza explícita.

Las investigaciones de las últimas décadas han demostrado que hay ciertos conocimientos y disposiciones innatas que subyacen al uso del len-

guaje. El bebé posee una dotación específica de mecanismos perceptivos innatos, adaptados a las características del lenguaje humano, que lo prepara para el mundo lingüístico que le tocará en suerte. Existe una relación entre la señal hablada y los fonemas, unidades segmentales mínimas del habla, con valor distintivo y funcional, que corresponden a las consonantes y vocales de las lenguas. Se trata de distinguir, en español por ejemplo, que *lata, rata, pata, bata, mata, nata...*, son segmentos de habla diferentes que corresponden a significados también diferentes.

La señal hablada está constituida por un complejo de unidades acústicas, es decir, por segmentos breves, separados por pausas momentáneas o por picos de intensidad. Las bandas acústicas, o formantes de esos segmentos, varían según una serie de parámetros, como la duración, la frecuencia, las relaciones temporales y la intensidad de energía acústica concentrada en ellas. También varían las condiciones acústicas de la articulación según la aspiración y la fricación. Los resultados experimentales realizados por Eximas (1997) han confirmado la idea de que en la percepción del habla solemos captar categorías fonémicas discretas y no la variación continua de cada parámetro acústico: percibimos el habla categóricamente, a pesar de todas las variaciones individuales. Todos podemos percibir la *i* de *niño*, como una categoría distintiva, sea que la canten, la digan en voz baja, en susurro, a gritos, un hombre viejo, o una madre angustiada.

La adquisición del léxico, en sentido amplio, se realiza por un proceso semántico y un proceso formal, tanto en LM como en LE. Ambos procesos son indispensables para el funcionamiento en la comunicación. El léxico y la gramática, entendida ésta como el sistema formal y computacional de la lengua, se interrelacionan y corresponden de tal manera que resulta un verdadero problema intentar separarlos. En cuanto a la organización del lexicón mental, en la producción oral y en la escritura el tratamiento psicológico de las palabras procede del sentido a la forma, y a la inversa en las actividades interpretativas, del mismo modo que sucede en todos los niveles lingüísticos.

A medida que se produce la adquisición de las palabras se va construyendo la gramática de la lengua, de manera que cuando el niño aprende un verbo como *decir*, lo guarda en su «almacén de palabras», o lexicón, como categoría «verbo» y lo usa como tal categoría, haciendo depender de él el sujeto animado humano que le corresponde, el objeto directo correspondiente a lo dicho, el objeto indirecto a quien se le ha dicho y alguna otra expresión de la/s circunstancia/s. Un niño produce enunciados como *Papá me dice todas las noches que me lave los dientes...;* ningún niño dice cosas como **Dice papá me noches todas que los dientes lave me...*

Todo este proceso entraña una extraordinaria y asombrosa complejidad de la que no siempre somos conscientes como profesores. Vale la pena dedicar unas palabras a reflexionar sobre lo que ocurre en la mente de un ha-

blante cuando participa en un acto de habla, por sencillo que sea. En términos generales, no hay diferencias cualitativas en la expresión oral en LM o en otra lengua; sí hay, por supuesto, una gran diferencia en el dominio del código, con todas las dificultades que eso implica.

Una vez que el niño, o nuestro alumno, ha aprendido algunas palabras, puede comprender algunas oraciones o producirlas. Puede llevar a cabo un proceso de codificación o de descodificación sintáctica, que tiene lugar de forma inconsciente y que en E/LE damos por sabido, sin incluirlo en la selección de contenidos de cualquier programa de principiantes. Para poder expresar o interpretar una oración, el hablante establece categorías sintácticas que le permiten identificar el verbo, el sujeto, el objeto; esto es, organiza las palabras en sintagmas a los que les asigna las funciones correspondientes. No es lo mismo *El jefe despide al empleado* que *El empleado despide al jefe* y eso se debe a la asignación de las funciones sintácticas, funciones que no sólo dependen de la posición que ocupan en la oración los sintagmas nominales, sino de las relaciones asimétricas de dependencia que se crean entre ellos y el verbo que los rige. Como dice Pinker (1994: 216), *La gramática es un sistema formal, un protocolo, una base de datos estática que establece qué sonidos corresponden con qué significados en una lengua particular. No es una receta para comprender o hablar. El entender y el hablar comparten la misma base de datos gramatical (la lengua que hablamos es la misma que entendemos), pero también requieren procedimientos que establezcan lo que la mente debe* hacer, *paso a paso, cuando uno empieza a escuchar una cadena de palabras o está a punto de empezar a hablar*. El programa mental que analiza la estructura de la oración es el «analizador», que trabaja apoyado en la memoria a corto plazo ya que debe mantener activados al mismo tiempo todos los sintagmas incompletos. En una oración como *El niño que cogió al perro que corría tras el gato que perseguía al ratón que estaba en el trastero no estaba asustado,* el analizador tiene una carga especial de trabajo porque tiene que mantener abiertos todos los sintagmas nominales que contienen una oración de relativo hasta encontrar el verbo último que le asigna la función de sujeto.

Aunque tenga gran importancia para la organización de la oración, el análisis sintáctico es sólo un paso en la comprensión o en la producción de una oración. Ésta no puede ser sacada de su contexto de realización: si transcribimos una oración pronunciada, nos puede parecer muy rara porque pierde la entonación y el ritmo que dan perfil sonoro a los sintagmas, los silencios, las frases entrecortadas, los falsos arranques, para reformular una idea o para cambiar de tema. La transcripción, por muy minuciosa que sea, no puede entenderse completamente porque los deícticos *(lo, les, esto, ahí)* se quedan sin la referencia situacional, o las palabras genéricas y comodines no significan nada *(eso, la cosa, el ése, hacer, el asunto)*. Además de todos estos elementos sonoros, situacionales y contextuales que contribu-

yen a la significación de la expresión oral, hay que tener en cuenta que las intenciones del hablante se pueden expresar de manera indirecta, a través de innumerables recursos gestuales.

Hay otros factores de singular importancia, tanto en LM como en LE, que pueden facilitar o dificultar el proceso de comunicación oral. Si los interlocutores comparten información y hablan de alguna experiencia compartida, o comparten conocimientos del mismo trabajo o de hechos que hayan ocurrido, la eficacia comunicativa será mucho mayor con menor esfuerzo lingüístico. Por el contrario, si los hablantes se desconocen o pertenecen a culturas muy diferentes, es difícil que lleguen a una comunicación plena porque les faltará conocimiento para suplir todas aquellas cosas que no se explicitan, tales como los conectores discursivos que expresan relaciones lógicas entre lo que se dice, o ciertos supuestos de partida que acompañan a cualquier acto de habla propio de la conducta humana. Si un hablante no nativo de español no sabe cómo nos despedimos habitualmente cuando no queremos seguir hablando más, se sentirá bastante frustrado al ver que no cumplimos con lo prometido, cuando le decimos cosas como *—Bueno, ya te llamaré, a ver si quedamos para tomar algo...*

La comunicación oral implica que las oraciones que se expresan están enlazadas con una enorme base de datos mental, entretejidas de una manera muy completa, de manera que el interlocutor pueda establecer relaciones entre lo que ya conoce y la información nueva: al hablar, normalmente ponemos por delante el tema —tópico— del que hablamos, en función de sujeto, y a continuación el foco —comentario— con la información nueva. Después de los estudios de Austin, Grice, Sperber y Wilson, entre muchos otros, sabemos que todo acto de comunicación está basado en la expectativa mutua de cooperación entre el hablante y el oyente. El hablante se compromete de forma implícita a que la información que va a proporcionar sea relevante, esto es, que todavía no sea conocida y que esté relacionada con algo que el oyente considera que merece la pena hacer un esfuerzo mental de inferencia para obtener conclusiones. El oyente espera que el hablante se exprese de forma clara, relevante, veraz, no ambigua, breve y ordenada al transmitir información. De hecho, un aprendiente de E/LE se ajustará mucho más a estas pautas, relacionadas con la relevancia de la información, si intenta construir una expresión que refleje su ánimo de cooperación en un acto de habla (Paul), que si se limita a construir oraciones gramaticalmente correctas (Jenny):

> (María se encuentra en la cafetería con Jenny y Paul, estudiantes de Internacionales).
>
> María: *Hola, chicos, mañana hacemos una fiesta, ¿queréis venir?*
> Jenny: *Sí, quiero ir a la fiesta.*
> Paul: *¡Qué bueno! ¿A qué hora es?*

La expresión oral permite también no decir las cosas directamente, deslizar mensajes a través de enunciados con otros significados, de forma indirecta. No se trata de una simple transmisión de información transparente; el hablante puede violar deliberadamente las normas implícitas que regulan la comunicación y el oyente entiende que no puede hacer una interpretación literal del sentido. La poesía, la metáfora, la ironía, el sarcasmo, el humor, la burla, la retórica, la persuasión, la insinuación, ... son sutilezas de la expresión del ser humano que se pueden inferir mediante las reglas del discurso y de la pragmática.

3. La expresión oral y las otras destrezas

Muchas de las características que hemos visto en la descripción de la expresión oral se dan también en la expresión escrita. Como es lógico, toda la gramática de la lengua, incluidas las formas y los significados codificados en los diferentes niveles fónico/ortográfico, gramatical, léxico/semántico y sociopragmático, es semejante en ambos códigos. Pero también es evidente que existen claras diferencias en la manifestación oral, peculiares por el propio canal de comunicación que utiliza.

Hasta ahora hemos visto que la comunicación oral es una especie de instinto que va desarrollándose en el niño y creciendo en él de forma inconsciente, sin esfuerzo, sin que nadie se lo imponga y de manera irreversible (salvo algún tipo de accidente). La eficacia de ese aprendizaje no depende de que le enseñen mejor o peor, o de que le corrijan de forma sistemática, o de que tenga mejores modelos de los que aprender. La escritura, por el contrario, es un producto cultural, impuesto por la sociedad, que se aprende con esfuerzo, que necesita un proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de una determinada edad, no antes de los cinco años, época en la que ya se ha adquirido toda la gramática de la LM. De hecho, hay millones de hablantes que no usan jamás la escritura, y otros muchos millones que viven, sin ningún problema de comunicación, como analfabetos funcionales.

Dejando de lado el prestigio histórico de la escritura, por diversos motivos relacionados con el proverbio latino *Verba volant, scriptae manent*, el hecho es que realmente hablar y escribir suponen dos actividades diferentes y autónomas. Son dos modos de comunicación distintos, cada uno con sus entornos propios, sus características y sus funciones sociales y comunicativas diferenciadas, aunque, por supuesto, tanto la expresión oral como la escrita hacen uso del mismo sistema lingüístico.

Cassany (1989) analiza con detalle y claridad la relación entre la expresión oral y la escritura, teniendo en cuenta dos puntos de vista: el contextual y el textual.

Las diferencias más evidentes entre estos dos modos de comunicación están determinadas por la diferencia del soporte físico con el que se realizan: la comunicación oral se produce mediante sonidos que se transmiten por el aire y se perciben por el oído; la comunicación escrita se produce mediante imágenes que se perciben por la vista. De esto se deriva que las funciones del hablante y del oyente son diferentes a las funciones del escritor y del lector. Hay dos factores que imponen esas diferencias a la expresión oral y la expresión escrita, a saber: el tiempo y la memoria.

El factor tiempo establece la inmediatez y la sucesión de los sonidos del habla, tanto en su producción como en su recepción; es imposible la simultaneidad. En la escritura, por el contrario, las imágenes visuales se graban en un soporte estable y fijo, sobre el que se puede volver y se puede captar de forma simultánea; es decir, la comunicación oral depende del momento y del lugar en el que se produce, mientras que la escrita es independiente de estas variables contextuales.

Esa inmediatez en el tiempo y en el espacio permite la verdadera interacción entre los interlocutores, y esa interacción presencial aporta una gran cantidad de información referencial al hablante y al oyente: pueden observar sus reacciones, sus gestos, su conformidad o disconformidad con lo emitido; puede ayudar a su interlocutor a estructurar sus intervenciones, colaborar en la interacción, pedir aclaraciones. El que escribe, por el contrario, carece de toda esa información contextual, debe crearla de manera explícita en su texto; no puede rectificar según la reacción y la interacción inmediata de su interlocutor; sin embargo, tiene tiempo suficiente, por su carácter diferido, de releer, corregir, volver a empezar y modificar cuantas veces quiera. El lector, por su parte, puede escoger cuándo, como, dónde quiere leer y releer, si fuera necesario, o tirarlo a la papelera después de un simple vistazo.

La expresión oral implica no sólo la articulación sucesiva de los fonemas que constituyen el significante de los signos lingüísticos; en simultaneidad con esta cadena fónica se dan los elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. La entonación, el acento y las pausas, recursos prosódicos, tan útiles para el hablante y el oyente por su función comunicativa, están ausentes en la expresión escrita, y todos sabemos que los signos de puntuación resultan bastante pobres a la hora de intensificar una intención. Del mismo modo, los recursos paralingüísticos del tono de voz, el ritmo, la claridad o nitidez de la voz, o su ausencia, los suspiros, las risas dan una información valiosa al interlocutor sobre estados anímicos, procedencia, nivel cultural, intención, etc. Dice Tusón (1997: 22) que «los enunciados pueden ser *dichos, murmurados, gritados,* etc., y en ocasiones, nos puede molestar o gustar una expresión no por su contenido, sino por *cómo ha sido dicha*».

Tampoco la expresión escrita dispone de todos los recursos proxémicos que facilitan la comunicación oral. *Un gesto vale más que mil palabras,*

reza un refrán español muy conocido, y toda esta información que intercambian los interlocutores en presencia no tiene ningún equivalente en la comunicación escrita. Lo mismo ocurre con las posturas, actitudes, miradas, acercamientos o alejamientos que ellos comparten en una situación de comunicación oral. Por ello, en las programaciones en las que se propone como objetivo el desarrollo de esta destreza comunicativa no pueden faltar la observación, el análisis, la descripción y la práctica de los contenidos proxémicos, paralingüísticos y prosódicos que acabamos de ejemplificar [1].

El profesor de E/LE debe ser consciente también de las limitaciones y consecuencias que impone a la expresión y a la comprensión orales el hecho de que las secuencias sonoras sean instantáneas, que se produzcan y se reciban en una sucesión temporal que no tiene vuelta atrás (*lo dicho, dicho está*) y que no permite silencios si no se ha terminado el enunciado. A estas características impuestas por la sucesión temporal se suman las limitaciones y exigencias impuestas por la memoria, tanto en la producción como en el procesamiento. En el apartado anterior veíamos lo difícil que puede resultar para los interlocutores el mantener abiertos varios sintagmas largos en el enunciado, ya que hasta que no se cierran, tanto en lo sintáctico y lo semántico, ocupan lugar en la memoria inmediata. En la lengua escrita, por el contrario, no existe esta exigencia, ya que el lector y el escritor pueden volver atrás, releer, corregir, dedicando todo el tiempo necesario a la búsqueda de la palabra exacta, sin tener que mantener abiertas en la memoria las construcciones anteriores, pues están a la vista. En esta modalidad de comunicación no tienen justificación los falsos arranques, ni los anacolutos, ni las repeticiones, propios de la lengua oral.

Debido a estos factores de tiempo y de memoria, la expresión oral se diferencia de la escrita en que las estructuras formales son más sencillas. Veamos algunas de estas peculiaridades de forma detallada y con ejemplos:

- oraciones incompletas,
- poca subordinación,
- predominio de la yuxtaposición y de la coordinación,
- pocos conectores lógicos,
- estructura de tópico / comentario, más que de sujeto / verbo / objeto;
- vocabulario generalizado,
- repeticiones,
- falsos arranques,
- reformulaciones,
- usos de muletillas,
- abundancia de deícticos.

[1] No es nuestro objetivo tratar de forma específica los recursos de la didáctica de la comunicación oral en este artículo, pero vale la pena tener en cuenta que el vídeo, con todas sus innumerables posibilidades de uso, es el elemento insustituible para desarrollar en el aula de E/LE este aspecto de la competencia comunicativa.

En *Procesos y recursos* (1999: 129-130) encontramos un buen ejemplo de estas peculiaridades de la lengua oral, junto con un buen trabajo de observación y análisis para los estudiantes avanzados de E/LE. El lector las puede encontrar en la siguiente transcripción del diálogo:

2. Revisa el cuadro 1.b. Lee la transcripción y escucha la cinta. En ella se dan unas instrucciones para cambiar la batería de un teléfono inalámbrico.

¿Qué diferencias ves entre las instrucciones dadas de forma oral o escrita?



Sistema formal

Formas verbales que se emplean	
Tipos de verbos	
Cómo se ha de hacer la acción	
indicada por el verbo	
Vocabulario	Específico del ámbito
Hay palabras extranjeras	Sí, generalmente no se traducen
Conectores en la frase	
Observaciones	

Cómo lo decimos

Para aconsejar	
Cómo se dirige al lector	☐ de tú ☐ de usted ☐ de forma impersonal
Observaciones	

El texto en su conjunto

¿Toda la información está en el texto?	Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?
¿Es importante que las frases y los párrafos tengan un orden determinado?	Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?
¿Ha de tener conocimientos previos el lector?	Sí ☐ No ☐ ¿Por qué?
Observaciones	

Aquí tienes la transcripción del texto

TRANSCRIPCIÓN LITERAL

Situación e interlocutores: Tres mujeres están intentando ver cómo se cambia la batería de un teléfono inalámbrico. Una de ellas tiene el libro de instrucciones, otra manipula el auricular del teléfono y la tercera interviene y colabora.

Lugar: En una casa particular

T: Es ahí, es ahí. Algo que diga...
M: ¡Ah, sí! está en inglés ¿eh?
T: Bueno, está en cast [palabra sin terminar] no no solamente está aquí. No, dime las instrucciones ¿qué hay que hacer? Primero...
M: Mm...
E: Ahí lo pone...
M: Sí
T: Primero... ¿qué?
M: Sí. Tienes que estar segura de que el power y o...
T: El *power* ¿qué?
M: El *power* o el *ringer*...
T: Sí...
M: Está puesto en *off*.
T: En *off*. Vale, sí, ahora sí. Sigue.
M: Y ahora, eh... abre o promueve la, el compartimento de batería que debe estar por aquí arriba.
T: ¿Es arriba o abajo?
E: Arriba, aquí abajo, aquí abajo.
M: Aquí abajo. Has de abrirlo. Dice que... mira, te sale así, como con una...
T: ¡Ostras! Esto sí que es difícil. ¿Tienes una moneda para abrir?
E: Espera un momento...
T: Ya está, ya está, ya está, ya lo tengo, lo tengo. Aquí ¿no?
M: Sí
E: Sí.
T: Está duro ¡eh!
M: Sí, además dice que puedes usar una moneda.
T: Ah, perfecto, [voz muy baja, ruido, imposible transcribir] muy bien...
E: ¡Mira! perfecto, la tenías.
T: ¿Y ahora?
M: Emm... y ahora, reemplazar la batería...
E: ¿No puedes abrirlo?
T: No puedo abrirlo. Está muy duro esto, eh.
E: Intenta otra vez, a ver...
T: A ver si puedes tú...
E: ¿Yo? Uy, con la fuerza que tengo yo [ya me dirás]
T: No te... cuidado con el teléfono, lo único que falta es que me lo rompas.
E: ¡Ah! Tú me has dicho que pruebe. Si está medio abierto ya...
T: Sí, pero cuidado.
E: ¿Tienes que abrirlo del todo?
T: [superposición de esta intervención] Hazlo despacio. [ruidos de manipulación del aparato] Vale, ya está, ya está. Ya lo hemos abierto.Perfecto. ¿Y ahora? Ya está perfecto. ¿y ahora?
E ¿Qué más dice?
M: Reemplazar la batería.
E ¿Que? ¿hay que sacar esto? ¿Esto es la batería? ¿Sí? No sé.
T: Sí, sí. Ésta es la batería, aquí pone... mira, dice: batería.
E Vale, entonces ¿qué hay que hacer con la batería?
M: Sí, sí, se desenchufa de aquí.
T: ¡Ah! Y se cambia, se cambia todo esto. Exactamente. Vale, vale. Ya la tengo, sí, sí, sí, vale, vale [voces superpuestas, imposibles de transcribir].
E No parece tan difícil ¿no?
T: Ya está, ya está. Entonces con esto voy y compro una batería igual a ésta. De acuerdo. Ya sé cómo va.
E Yo sola no hubiera hecho esto eh [risas]
T: Y ahora ¿para volver a cerrarlo?
M: Pues, mmm.
E Aquí tengo esto, toma.
M: No te lo dice, pero me imagino que, lo primero tendrás que cerrar por aquí...
T: Sí...¿y?
M: Y, después, apretar.
T: Sí.
E Presiónalo
M: ... encajar y presionar, por presión debe...
T: Primero encajarlo aquí para que...
T: Ya está, ya está...
M: ...y, ahora, presionar con fuerza...
T: ¡Ah! Vale, vale... ya está, ahora no funciona nada... [risas]
E No, es que todavía no está bien
M y E: ¡Ahora!
T: Pues, nada. Ahora, nada de nada...
E ¡Ah! ¿no? pero tienes que...
M: ...ponerlo en *On*.
E Ahora.
T: Eso.
M y E: Muy bien, bien, perfecto.
T: Muy bien. Vale.

(Transcripción recogida por las autoras)

La comunicación oral se caracteriza también por la necesidad de dar y de tomar el turno de palabra, con las estrategias adecuadas para cada caso. Esta habilidad se presenta especialmente complicada en E/LE, debido a los hábitos lingüísticos de los hispanohablantes, tan dados a interrumpir y a quitar el turno de palabra antes de que el interlocutor haya terminado su intervención. Los hablantes de otras lenguas, mucho más respetuosos del turno de palabra que los hispanohablantes, tienen verdaderas dificultades para superar esas barreras culturales y aplicar los recursos lingüísticos y paralingüísticos que le permitirán intervenir en la conversación.

Desde el punto de vista didáctico y asumiendo los principios del enfoque comunicativo, lo más natural será diseñar tareas de aprendizaje y actividades comunicativas que integren las destrezas productivas y receptivas,

orales y escritas, con sentido común, tal como ocurre en la vida diaria entre personas habituadas a la lectura y la escritura. Nos referimos a la naturalidad de transmitir información por teléfono a partir de un texto escrito (notas, información de periódico) o de discutir las ofertas de un supermercado para abaratar el coste de una fiesta, o de preparar una argumentación consistente con datos extraídos de publicaciones especializadas.

Las actividades de los manuales de E/LE se pueden reconvertir fácilmente en tareas sencillas de expresión oral integrada con las otras destrezas. Martín Peris [2] ofrece un ejemplo de cómo proceder en las siguientes propuestas:

TAREA:

Conseguir un acuerdo sobre esta cuestión:
Un amigo extranjero desconoce nuestra cultura y va a venir a visitar nuestro país. ¿Qué cosas debe conocer sobre nuestra cultura y costumbres para no meter la pata?

PREPARACIÓN:

Trabajad en pequeños grupos y comentad estos puntos:

* ¿Has estado alguna vez en un país extranjero? ¿Has tenido la impresión de que hacías el ridículo, al decir o hacer determinadas cosas?
* ¿Conoces el caso de algún extranjero a quien le haya sucedido lo mismo en tu país?
* Tal vez recuerdes una escena de una película o una novela en donde sucede algo parecido.

REALIZACIÓN:

En los mismos grupos:

* Cada uno debe elaborar una lista de formas y normas de comportamiento, que os parezcan particulares de vuestro país o vuestra sociedad.
* Después debéis poneros de acuerdo en un mínimo de tres de ellas, y ordenarlas según su importancia.

[2] En ZANÓN, J. (Coord.) (1999), *La enseñanza de español mediante tareas*, Edinumen, Madrid.

4. Tratamiento didáctico de la expresión oral en el aula de E/LE

Por todo lo que hemos visto, el perfeccionamiento de la conversación, como ejercicio esencial para el desarrollo de la expresión oral constituye un objetivo amplio y complejo, que recoge dentro de sí otros objetivos más específicos relacionados con las actitudes positivas hacia la comunicación, la riqueza y la precisión del vocabulario, la corrección gramatical, la eficacia, las estrategias de comunicación en la LO.

Mediante la conversación los alumnos desarrollan habilidades de carácter cognitivo, que hacen posible la recuperación de datos y su organización, de forma coherente, para poder perfilar las propias opiniones frente a las de los demás, para poder argumentar, describir, narrar o contribuir a que el interlocutor lo haga. También se desarrollan habilidades de carácter lingüístico, ya que la conversación exige un esfuerzo de descodificación de lo que se escucha, de pronunciación clara, de búsqueda de palabras precisas, de logro de una buena interacción con personas que dominan más la lengua. Esto significa ser capaz de interpretar los sentidos de los enunciados en una determinada situación, atendiendo a la cantidad de información que se recibe y que se debe dar, a la negociación de los significados y a las implicaturas de tipo convencional y conversacional que puedan darse.

Nuestros alumnos pueden contar con toda nuestra ayuda en la clase, con materiales didácticos preparados por expertos, que les presentarán los nuevos sonidos, el nuevo léxico, el nuevo estilo de habla de forma gradual.

El papel del profesor de E/LE, como el de cualquier experto responsable de conducir un proceso de enseñanza-aprendizaje, es el de intermediario entre la investigación de la lingüística teórica y aplicada y la realización didáctica de la lengua. El profesor decide en cada caso qué es lo pertinente y relevante de la investigación para sus alumnos. En este sentido, Widdowson (1998: 8) habla de una pragmática de la pedagogía de lenguas. Según él, *La autenticidad de la lengua en clase será siempre, hasta cierto punto e inevitablemente, una mera ilusión. Y será así porque no depende de la fuente de la que parte la lengua como objeto, sino de la actitud que adopta el alumno. En el uso real y espontáneo de la lengua, adquirimos los significados, lo que ha quedado patente por los avances de la pragmática y el análisis del discurso, a partir del contacto humano. Y dichos significados son negociables: ningún texto los contiene. En la medida en que los alumnos de lenguas, por definición, tienen una competencia deficitaria, no pueden hacer espontánea la lengua que intentan aprender de la misma manera que lo hace un locutor nativo.*

En las clases de expresión oral, la lengua que les presentamos puede ser una reproducción auténtica del comportamiento de un hablante nativo, pero

la respuesta no será la de un nativo, por lo que no se puede considerar, según Widdowson, como un discurso auténtico. Si entendemos que la autenticidad se refiere a un comportamiento lingüístico natural, encontramos otro problema, porque la expresión oral natural para los alumnos será lo que hagan de manera espontánea en su propia LM. Es decir, la situación en la clase de E/LE es artificial y como tal debe ser entendida por los alumnos, que tendrán que cooperar y mantener la ilusión de realidad. Las actividades de expresión oral se tomarán como una simulación y se aceptarán como fenómenos de clase y no como fenómenos naturales y espontáneos. En la expresión oral, el uso natural de la lengua es el objetivo del aprendizaje, pero ese uso natural se alcanza a partir del significado más que de la forma; se trata siempre de un proceso conocido como *top-down*, del todo a las partes, más que como *bottom-up*, de las partes al todo. Sin embargo, en las clases de E/LE es necesario que nos centremos también en la forma, como parte importante del proceso de aprendizaje; los alumnos deben trabajar las propiedades formales de la lengua que quieren aprender, de la misma manera que usarán la traducción como parte de ese proceso de aprendizaje de E/LE, independientemente del papel que el profesor quiera asignarle a la traducción desde un punto de vista didáctico.

5 Actividades comunicativas y tareas en la enseñanza de E/LE

Con los aportes de las diferentes disciplinas implicadas en la didáctica de la expresión oral, en las últimas décadas, sabemos que la comunicación es un proceso, una *acción*, que se concreta a través de una serie de habilidades que permiten su realización en una serie de *actos de habla* o intercambios comunicativos.

Dentro de los enfoques comunicativos en la enseñanza de E/LE, la expresión oral es quizás la destreza que más discusiones ha generado, ya que por un lado es la base de la comunicación y de la interacción; pero por otro, no está muy claro qué posición debe ocupar en la programación de un curso, junto con las otras destrezas y el aprendizaje del código.

La utilización didáctica de la conversación se puede hacer de varios modos diferentes, desde la conversación espontánea del profesor y el alumno, cada uno en sus verdaderos y habituales roles, hasta las actividades programadas con simulaciones de papeles y objetivos especificados y que deben prepararse con antelación.

Hay otros recursos didácticos, muy motivadores, para la ejercitación y el desarrollo de la expresión oral y que los profesores de E/LE suelen utilizar con mucho éxito: canciones de todo tipo, exposiciones preparadas, de-

bates, tertulias, grabaciones en vídeo de guiones previamente escritos, entre muchas otras que ejemplificaremos a continuación.

El trabajo en grupo permite reproducir dentro de la clase situaciones de comunicación oral muy cercanas a las auténticas, en las que se debe negociar el significado. Algunos críticos de estas dinámicas de trabajo han visto cierto peligro en la influencia de los errores de los compañeros, pero las investigaciones de la interacción en el aula han quitado importancia a este riesgo.

Otra ventaja del trabajo en grupo, además de aumentar las oportunidades para la comunicación oral y el uso activo de la lengua, es el desarrollo de la autonomía del aprendiente, ya que es el responsable de su propio aprendizaje.

Claro que el trabajo en grupo presenta también ciertos inconvenientes. Según algunos profesores, lleva demasiado tiempo de la clase, permite que los estudiantes más vagos se apoyen en el trabajo del grupo, y lo peor, favorece el uso de la lengua materna, de forma casi inevitable cuando se trata de grupos monolingües. Todos estos problemas pueden resolverse o evitarse, al menos en parte, con un buen entrenamiento de los aprendientes en las dinámicas de grupo, y con una buena planificación y control del profesor. La experiencia como profesores de E/LE nos ha convencido de que el trabajo en grupo es provechoso tanto para los alumnos más aventajados como para los menos capaces, ya que los primeros pueden practicar produciendo enunciados comprensibles, mientras que los otros pueden conseguir más experiencia en la negociación del significado. Las investigaciones más modernas en metodología destacan los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo, y la interacción oral es el medio más natural para ponerlo en práctica.

En la última década se han propuesto diseños de cursos y de actividades que ayudan a desarrollar con más eficacia la comunicación oral: las tareas y las actividades basadas en temas de interés, conocidos por el alumno. Se trata de hablar sobre cuestiones de negocios, de salud, de juegos, de informática, de deportes, de ecología o de cualquier otro tema propuesto por los alumnos, según sus necesidades comunicativas, o por una selección transcurricular de los contenidos. Las tareas son actividades diseñadas para que el aprendiente use la lengua comunicativamente con algún propósito concreto, o de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla, tomar decisiones según diferentes argumentos.

En síntesis, las actividades de expresión oral en el aula de E/LE podrían ser las siguientes, con todas las variaciones que se quieran aplicar:

- conversaciones,
- preguntas y respuestas,
- resolución de problemas,

- debates, discusiones, argumentaciones,
- juegos comunicativos,
- simulaciones, dramatizaciones,
- relatos reales y fantásticos, chistes.

5.1. El aspecto comunicativo de la pronunciación

En los enfoques comunicativos, la pronunciación es uno más de los parámetros que aseguran la eficacia comunicativa. Ya no se trata de una pronunciación correcta de los fonemas aislados o en frases cortas, según las normas de la fonética articulatoria. La didáctica de la pronunciación se ocupa de la forma material del habla en su conjunto, que puede constituirse en un muro que impida la comprensión. En realidad, la primera dificultad consiste en percibir los sonidos propios de la lengua que se aprende, que son diferentes a los de la LM. No se pueden producir unos sonidos nuevos si no se es capaz de discriminarlos: el aprendiente de español tenderá a la transferencia de los rasgos de la LM y deberá aprender a abandonar los hábitos fonológicos y fonéticos que no correspondan a los propios del español.

Para que la pronunciación se adquiera de manera eficiente es necesario poner el foco en los procesos comunicativos significativos, sin preocuparse demasiado por el inevitable «acento extranjero». Por ello, la ejercitación del aspecto fónico de la lengua debe incluir los valores significativos del acento, la entonación, el ritmo y las pausas.

Como indica Gil (1988: 139), el aprendiente de lengua extranjera debe, ante todo, aprender a dominar la nueva *base articulatoria*, es decir, el conjunto de hábitos articulatorios que caracterizan la lengua. No se trata de empezar a pronunciar sonidos nuevos, sino de ser capaces de apreciar las diferencias generales que existen entre su LM y el español en cuanto a la tensión de los articuladores, energía articulatoria, utilización de los labios, etcétera.

No se encuentran muchos ejercicios de este tipo en los manuales de E/LE; aquí presentamos uno que pone el foco en la entonación expresiva:

LECTORES REUNIDOS

Destrezas: Expresión oral, comprensión lectora.
Objetivo comunicativo: Solicitar información lingüística sobre la pronunciación de palabras o expresiones.
Objetivo gramatical: Practicar y mejorar la modulación de distintos modelos entonativos en el discurso.
Nivel: Elemental, intermedio, avanzado.
Material: Un texto breve.

Desarrollo: El profesor selecciona un texto y cada alumno debe leerlo con un tipo de entonación determinada, según le corresponda: cómo lo haría *un niño, un sacerdote, un locutor deportivo, una persona que está muy triste, alguien que está muy alegre, un político en plena campaña electoral, una persona enamorada, alguien que tiene miedo, alguien que da órdenes...*

Os proponemos dos textos:

Ventana sobre las prohibiciones

En la pared de una fonda de Madrid, hay un cartel que dice: "Prohibido el cante". En una pared del aeropuerto de Río de Janeiro, hay una cartel que dice: "Prohibido jugar con los carritos porta-valijas".

O sea: todavía hay gente que canta, todavía hay gente que juega.

(Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*)

Las palabras y los conceptos son indicios, no reflejo de la realidad.
Pero, como dicen los místicos orientales "Cuando el sabio señala la luna, el idiota no ve más que el dedo".

(Anthony de Mello, *La oración de la rana I*)

Sugerencias: También pueden ejercitarse cambios en la entonación a partir de una frase sencilla: preguntando, exclamando, dudando, con ironía, afirmando, etc. O modular varias veces una secuencia neutra como *Mañana volverá otra vez Antonio* o *Mira, un par de gemelos*, imprimiendo en cada ocasión un sentimiento distinto: tristeza, alegría. indiferencia, expectación, aburrimiento, rabia, miedo, desdén...

VARIANTE:
CONVERSACIÓN NUMÉRICA: Con esta variante se pueden trabajar de manera conjunta los numerales y distintos modelos entonativos.

Los alumnos se distribuyen en parejas y, por turnos, tendrán que actuar delante de sus compañeros. El primero dirá un número a su compañero, pero con una entonación particular que previamente habrán acordado entre los dos (de temor, risa, sorpresa, nerviosismo, tristeza, llorando, ordenando de manera enérgica, entonando de manera amorosa, etc.). Éste debe responder con otro número y la misma entonación y gestos. El resto de la clase deberá adivinar qué tipo de sentimiento están tratando de transmitir.

Sugerencias: También puede imitarse una "conversación" más larga a base de números, o repitiendo varias veces el mismo utilizando determinados tipos de curvas de entonación y expresando matices diferentes.

¡Hagan juego! (1998: 20-21)

5.2. La negociación del significado y la transmisión de información

La comunicación tiene como objetivo fundamental intercambiar información de todo tipo entre los interlocutores. Se trata de un proceso donde el emisor y el receptor juegan un papel activo, tanto en la producción como en el procesamiento del discurso.

En las últimas décadas se ha estudiado en profundidad cómo se produce ese juego interlocutivo en relación a las variables culturales y sociales y a los intereses de los hablantes, así como a su dimensión cognitiva. Este fenómeno discursivo se conoce como «negociación del significado». Las teorías inferenciales han aportado un marco adecuado e iluminador para analizar ese proceso. En ese marco pragmático destacan las propuestas pioneras de Grice (1975) con su Principio de Cooperación y sus máximas de realización; el Principio de Cortesía de Leech (1983) y el Principio de Relevancia de Sperber y Wilson (1986).

Sabemos ya que el discurso y la negociación del significado no son una actividad anárquica, sino que está sujeta a principios generales y universales, como los citados, que no se pueden violar. Como bien indica Ruiz de Mendoza (1966: 48-50), la actividad discursiva también se atiene a unas «reglas de juego» que se pueden obedecer o incumplir, o que se pueden aparentemente acatar o infringir, cuando, de hecho, se está haciendo todo lo contrario. Estas reglas son de aplicación restringida y pueden variar, en la forma en que se manifiestan, de una cultura a otra. En palabras más formales, la negociación discursiva es un principio de la interacción comunicativa entre interlocutores, por el que cada uno de ellos se alinea o se sitúa respecto a los demás en una progresión social, cultural y definida por sus propias expectativas sobre cómo se va a desarrollar la interacción.

Desde Grice (1975), somos conscientes de que entendemos completamente un enunciado según el contexto en el que ocurre, gracias a las implicaturas, esto es, al proceso inferencial que atiende a todas las variables indicadas. Por ejemplo, el enunciado de forma interrogativa —*¿Qué hora es?* es una verdadera pregunta que espera la información en la respuesta —*Las diez*, si el hablante no tiene reloj y realmente quiere saber la hora. Pero, en una reunión aburrida, puede significar una petición indirecta de marcharse de allí. El sentido último del enunciado se construirá, o se inferirá, a partir de los datos que aporta el contexto, en relación con la situación y al espacio cognitivo compartido por los interlocutores.

La implicatura conversacional es una estrategia de la conversación ordinaria y común, que existe en todas las lenguas. Siempre se espera, en una conversación, que los interlocutores realicen contribuciones *verdaderas,*

apropiadamente informativas, claras y relevantes[3]. Pero estas máximas se pueden implementar de forma diferente en las diferentes comunidades lingüísticas y, por supuesto, pueden producir malentendidos entre hablantes no nativos.

El Principio de Cortesía de Leech (1983) se articula en unas máximas que se fundamentan en la escala pragmática de coste-beneficio, teniendo en cuenta que siempre se ha de evitar todo lo que suponga un coste para el interlocutor. Estas máximas se refieren a la generosidad, al tacto, a la aprobación, al acuerdo, a la modestia, a la simpatía.

El Principio de Relevancia de Sperber y Wilson (1986)[4] sirve de soporte a los anteriores. El oyente espera que el hablante sea «relevante» en lo que dice; es decir, que contribuya de alguna manera a enriquecer su conocimiento del mundo, y cuanto menos esfuerzo tenga que hacer para inferirlo, más provechoso, más relevante será el enunciado. De esto se deduce que la relevancia no es una propiedad intrínseca de los enunciados, sino que surge, en cada acto de habla, de la relación entre enunciado y contexto; depende de lo que aporte el interlocutor en una situación determinada.

Todos estos principios están al servicio de los interlocutores y se activan, en un equilibrio de fuerzas, en una interacción comunicativa; entran en un juego complicado, intuitivo, no consciente la mayoría de las veces, en el que estos elementos se van estructurando y balanceando, según las necesidades y las intenciones de los participantes. Veamos un ejemplo sencillo: cuando un hablante va a realizar una petición, puede realizarla con una intervención directa:

> *—Oye, Luis, necesito que me prestes 5.000 pesetas.*

Pero si quiere mitigar, en parte, el coste para el interlocutor, puede realizar una intervención que lo prepare para que no se sienta sorprendido. Y si quiere mitigar todavía más, para ser más cortés, puede continuar con otra intervención que repare el daño o la presión a la que lo ha sometido, como en:

> *—Verás, Luis, estoy en un apuro. Todavía no he cobrado y necesito 5.000 pesetillas; ¿podrías prestármelas? Sólo por una semana...*

El proceso de la negociación del significado en lengua extranjera es fundamental. Se trata de un proceso similar al que se da en lengua materna;

---

[3] Estas características se describen en las máximas de Grice: cualidad, cantidad, modalidad y relación, respectivamente.

[4] El principio se interpreta en términos de coste y de beneficio para los interlocutores y se expresa así: «Todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia.»

lo que se puede diferenciar es la forma de concretar la negociación. Existe un conocimiento pragmático universal, compartido por todas las lenguas, por el que se aplican las mismas estrategias básicas en las peticiones: estrategias directas y estrategias convencionalmente indirectas, como en los ejemplos de antes; e indirectas no convencionales como en:

> *—Oye, Luis, seguro que a ti te sobran ahora 5.000 pesetas, ¿no? ¿Qué te parece si las inviertes en un amigo que...?*

También existe un conocimiento pragmático específico, propio de una lengua en particular, y éste es el que se debe proporcionar a un alumno de E/LE.

En este ámbito hay todavía muy pocas investigaciones hechas en español. Cenoz y Valencia (1996: 225-238) han realizado un estudio contrastivo de las formas de petición y disculpas, entre hablantes europeos y americanos, de inglés y de español, como LM y como LE. Según los resultados de la investigación de estos autores, la estrategia usada con más frecuencia en español, al expresar peticiones, es la convencional indirecta, sea con las fórmulas preparatorias (*—¿Puedo / Podría pedirte...?*), sea con fórmulas de sugerencia (*—¿Qué tal si...?*). Por el contrario, son bastante menos usadas las estrategias directas, sea con el imperativo (*—Déjame... Dame... Préstame...*) o con fórmulas performativas explícitas (*—Te estoy pidiendo...*). Al analizar la interlengua española, Cenoz y Valencia observaron que los europeos, y más todavía los americanos no nativos, utilizan un patrón diferente al de los españoles nativos: son más directos en las peticiones que los hablantes nativos y, además, usan menos expresiones mitigadoras. El efecto que produce esta diferencia pragmática es muy importante en la interacción negociadora del significado, ya que el hablante nativo de español puede inferir, a partir del uso de estrategias directas, una falta de cortesía desagradable y perturbadora.

Todos los profesores de E/LE sabemos que, en la expresión oral, puede ser muy irritante el efecto comunicativo de un error pragmático, como en *a)*, frente a la intrascendencia de un error gramatical, como en *b)*. Por ejemplo: el caso de un emisor no nativo, con una interlengua poco desarrollada, que quiere pedir agua porque tiene sed y dice:

a) *—Deme / Quiero un vaso de agua ...*
b) *—Por favor, señor, un copa agua...*

¿Qué consecuencias didácticas podemos inferir a partir de los aportes de la teoría pragmática? Recordemos que los fundamentos de la innovación y la investigación didáctica de los ohenta y los noventa, en la enseñanza de lenguas extranjeras, se basan en dos conceptos importantes: la lengua,

como el instrumento que hace posible la comunicación, y el aprendizaje de la lengua, como un proceso de construcción creativa. Actualmente, más que de métodos de enseñanza, se habla de modelos procesuales de la enseñanza de lenguas, centrados en el proceso de aprendizaje, sea mediante tareas o mediante proyectos. En realidad, se trata de interrelacionar tres procesos dentro de la clase de lengua extranjera, a saber: la comunicación, el aprendizaje y la interacción social de grupo. La lingüística nos tenía acostumbrados a concebir los textos, orales o escritos, como productos terminados; sin embargo, desde un punto de vista didáctico, es interesante para el profesor analizar la construcción del texto oral como un proceso en el que se negocia el significado mediante la interacción. En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en E/LE, el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa pasa por el hecho de conseguir que los aprendientes se valgan no sólo de su conocimiento del código lingüístico —mejor, interlingüístico—, sino que pongan en juego todo su conocimiento sociopragmático, con el propósito de ser más adecuados y más eficaces en esa construcción. El uso de tareas y de proyectos negociados entre profesor y alumnos implica usar la lengua para «hacer cosas» en español, dentro y fuera del aula de E/LE. Aquí está la clave de la adquisición de la competencia pragmática específica en la interlengua española: tener la oportunidad para negociar el significado e intercambiar información en situaciones auténticas de comunicación.

En los niveles más bajos de dominio de la interlengua resulta difícil encontrar situaciones de comunicación real en el aula, en las que tenga lugar la negociación del significado, a no ser que se trate justamente de los actos de habla propios del discurso de clase, donde se juegan los roles habituales de alumnos y profesor.

Una de las formas más prácticas de crear en el aula de E/LE otras situaciones comunicativas, semejantes en cierto modo a las de la vida cotidiana, es la simulación. Ahora bien, en estos casos la improvisación no lleva a ninguna parte, como no sea que los alumnos tiren de sus propios conocimientos ya adquiridos, con lo que ya no se trata de una actividad de aprendizaje. Estas actividades les aportarán más posibilidades si plantean la escenificación de la situación comunicativa como una tarea final, con una serie de actividades de preparación o actividades mediadoras.

Algunos manuales de E/LE de los últimos años han incorporado actividades específicas para contribuir, de forma sistemática y reflexiva, al aprendizaje de los recursos pragmáticos y, por lo tanto, a la construcción de la competencia comunicativa en la interlengua española. Aquí presentamos algunos ejemplos:

39 gente en casa

1 Invitados en casa: una llamada de teléfono

Trabajad en parejas. Vais a hablar por teléfono representando los papeles de las fichas.

ALUMNO A

- Eres un español que se llama Juan Ramón o una española que se llama Elisa.
- Llamas por teléfono a un compañero/a de trabajo extranjero/a que vive en España.
- Le invitas a tu casa con su pareja o algún amigo/a (a comer o a cenar, el sábado o el domingo: lo que mejor les vaya a ellos).
- Le das la dirección y le indicas cómo llegar. Inventa dónde vives y márcalo en el plano.

ALUMNO B

- Recibes una llamada de Juan Ramón o Elisa, que te invita a su casa con tu pareja o un amigo/a.
- Tienes que aceptar su invitación e informarte sobre la hora y el lugar.
- Toma notas y marca en este plano la información que te dará.

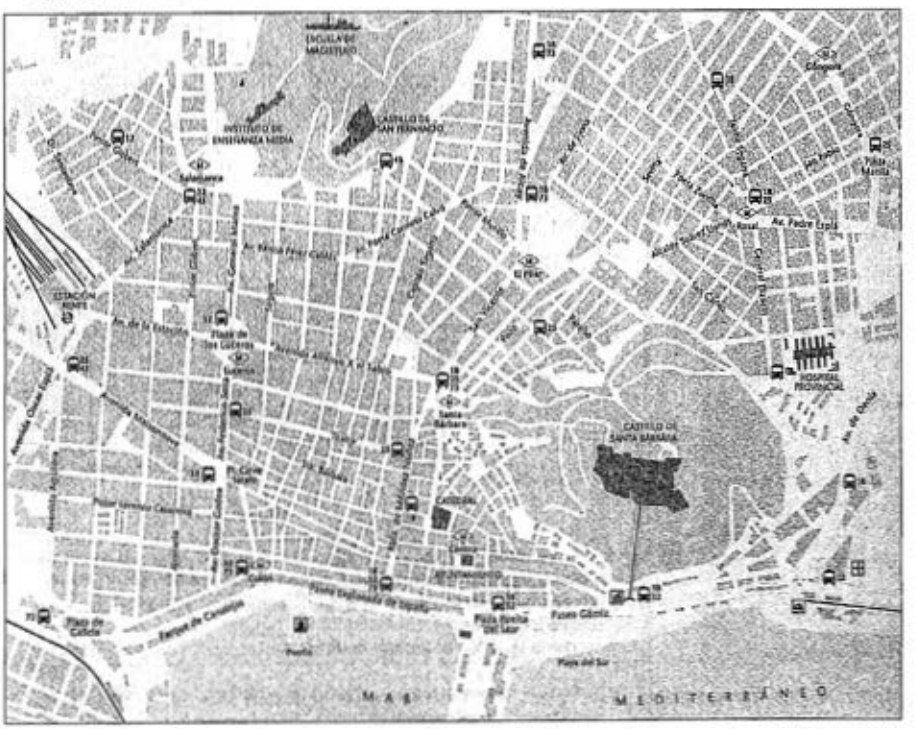
OS SERÁ ÚTIL...

Hacer invitaciones:

- ¿Por qué no venís a comer este fin de semana? Así nos conocemos los cuatro.
- Mira, te llamaba para invitaros a casa este fin de semana. Así os enseñamos la casa nueva.

o Ah, muy bien/estupendo, muchas gracias.

- ¿Os va bien el sábado?



2 La visita: preparación del guión

Trabajad en parejas según el papel que representaréis: por un lado, Juan Ramón o Elisa con su pareja. Por otro lado, los dos extranjeros.
¿Qué váis a decir? Ésta es la secuencia aproximada de la visita (podéis incluir otras cosas):



OS SERÁ ÚTIL...

Ofrecimientos:



• ¿Quiere/s tomar algo: una cerveza, un vino...?
○ Sí, gracias, una cerveza.

Entregar un obsequio:
• Toma, esto es para vosotros.
○ Pero, ¿por qué os habéis molestado?

Cumplidos:
¡Qué piso tan bonito!
¡Qué habitación tan grande!
¡Qué barrio tan tranquilo!

¿Qué tal { sus padres? / tu hija? / su marido?

Dale/les recuerdos de mi parte.



3 La visita: a escena

Cada grupo de cuatro representa la escena por su cuenta, como si fuera un ensayo de una película.
Al final, un grupo voluntario escenifica en público.
El profesor u otro alumno hará de director.

Gente 1 (1999: 106-107)

Como hemos visto antes, los actos de habla están constituidos por rituales y por hábitos lingüísticos propios de cada comunidad idiomática y es importante que el hablante no nativo los aprenda para poder participar con soltura en la interacción de la conversación. En la colección *Destrezas,* de Ediciones SM, se ha intentado diseñar un material didáctico específico para la práctica de la expresión oral en E/LE, organizado con un criterio funcional; se proporcionan actividades comunicativas, grupales y de parejas, para practicar las diferentes funciones lingüísticas. Lo interesante de estas actividades es que incorporan en el diseño un aspecto de la competencia comunicativa que no se solía tener en cuenta, pero que los estudios de la pragmática nos han demostrado que son indispensables en la comunicación. Se trata de tácticas de conversación, que se usan en los turnos que toman los interlocutores, con el objeto de: entrar en conversación, continuar e interrumpir la conversación, reaccionar ante el interlocutor, entre otras.

Veamos algunos ejemplos:

a) Para adquirir tácticas que permitan cambiar de tema en la conversación:

8. CAMBIAR DE TEMA



DIÁLOGOS

A: Como te iba diciendo, si queremos que nos suban el sueldo, lo más importante es que todos lo pidamos a la vez; así verán que...

B: **Por cierto**, hablando de dinero, ¿tú sabes qué se necesita para solicitar un préstamo hipotecario?

A: ¡Qué día llevo! Todo me ha salido al revés. Primero se me pincha una rueda del coche, luego...
B: **Por cierto, antes de que se me olvide:** ha llamado tu novia para avisarte de que se retrasará un poco.
C: ¡Vaya! Lo que faltaba.

Actividades

Sentados en un círculo (grupos de cinco o seis), un estudiante dice lo primero que se le ocurre. Por ejemplo: **«Esta tarde tengo que ir al dentista».** El siguiente cambia de tema, usando alguna de las tácticas propuestas: **«Eso me recuerda** al pobre Jaime, que después del accidente tenía que ir día sí, día no».

Continuar las intervenciones hasta agotar el tema. Después empieza otro alumno hablando de otro tema.

Tácticas

Por cierto...
Hablando de...
Eso me recuerda a...
Antes de que se me olvide...*
Cambiando de tema...

* Indica que el cambio se hace de forma más brusca

b) Para destacar algún aspecto de lo que se ha dicho:



Diálogos

A: **Eso que acabas de decir** me gustaría que lo explicaras mejor.
B: Está bien, te lo volveré a explicar con otras palabras.

A: Pero ¿no te das cuenta de que **lo que has dicho** es una barbaridad?
B: De barbaridad, nada.

ACTIVIDADES

En parejas, cada alumno representa un papel, asegurándose que no ve la ficha del otro.

FICHA A	
INFORMACIÓN:	Te falta un año para terminar tu carrera. Estás pasando una época mala y quieres dejar la universidad. Estás pensando en irte a España y trabajar allí.
OBJETIVO:	Hablar con tu compañero de estas cosas.

FICHA B	
INFORMACIÓN:	Sabes que tu compañero es muy inteligente.
OBJETIVO:	Convencerle de que no debe hacer lo que piensa, destacando aspectos de lo que va diciendo.

TÁCTICAS

Eso.

Lo que.

Lo que acabas de decir.

Eso que acabas de decir.

Eso es lo más importante.

Ése es el quid de la cuestión.

Pero ¿no te das cuenta de que...?

Pero ése no es el problema, sino...

Al habla. Tácticas de conversación (1994: 44-45)

Muchas veces, las actividades de expresión oral en la clase de E/LE se realizan para poner en común una información o llegar a un acuerdo en la solución de un ejercicio lingüístico. El punto de partida puede ser la información leída en documentos incluidos en el manual de E/LE o la información escuchada en una cinta de audio o de vídeo. No hay preparaciones específicas para funciones comunicativas específicas. Se trata sólo de un pretexto para hablar o querer ponerse de acuerdo. Por ejemplo:

VI. Dimes y diretes

Aquí tienes una serie de expresiones muy utilizadas en la lengua hablada. Después de averiguar qué significan, relaciónalas con el sujeto que te parezca más adecuado.

LOS HOMBRES

LAS MUJERES

siempre le buscan tres pies al gato.
siempre han querido tener la sartén por el mango.
hablan por los codos.
tienen tendencia a hacer castillos en el aire.
no tienen pelos en la lengua.
tienen la fea costumbre de irse de la lengua.
siempre consiguen llevarse el gato al agua.
no ven más allá de sus narices.
tienen la cabeza llena de pájaros.
nunca se apean del burro.

Compara tus respuestas con las del resto del grupo.

VII. A tu aire

1. Lee el siguiente caso. Después vas a discutir sobre él con tus compañeros:



Un hombre de cincuenta años tiene una aventura con una mujer de veinticinco. Su mujer, al descubrirlo, pide inmediatamente el divorcio. El matrimonio tiene dos hijos: uno de veinticinco, que ya vive fuera de casa, y otro de dieciséis que queda bajo la custodia de la madre. El hombre siempre ha sido un buen padre y no quiere desatender a sus hijos, por lo que le pide a su exmujer que le permita ver a su hijo menor los fines de semana. La mujer, en principio, no pone ningún inconveniente. La madre de la mujer, que se dedica a contarle al pequeño toda clase de historias sobre el padre, aconseja insistentemente a su hija que, en venganza por cómo la ha tratado su marido, prohíba que padre e hijo se vean. Su hija termina por hacerle caso. El chico, que siempre se ha llevado muchísimo mejor con su padre que con su madre, decide pedir consejo a su hermano mayor, pero éste le contesta que él tiene sus propios problemas y que con dieciséis años ya tiene edad suficiente para tomar decisiones. El chico, confuso, decide huir de casa; coge el coche de su madre y tiene un accidente mortal.

¿Quién tiene más culpa de la muerte del chico: el padre, la madre, la abuela, el hermano o él mismo?

A fondo (1994: 149)

Hemos visto al comienzo del texto la importancia de la competencia pragmática como parte importante de la competencia comunicativa. La práctica de los rituales de la cortesía y de las fórmulas lingüísticas en determinadas situaciones se puede llevar a cabo mediante actividades lúdicas como la que presentamos, tomada de *¡Hagan juego!* (1998: 158).

¡QUÉ IRONÍA!

Destrezas: Expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva.

Objetivo comunicativo: Práctica de normas y rituales de cortesía; fórmulas utilizadas en la relación social para expresar condolencia, pedir disculpas, felicitar, hacer cumplidos, etc.

Objetivo gramatical: Verbos *ser* y *estar*; frases hechas.

Nivel: Intermedio y avanzado.

Material: Fotocopias del texto de Jardiel Poncela.

Desarrollo: Tomando como ejemplo el texto de Enrique Jardiel Poncela titulado *"Algunas frases y palabras que el público conoce mal"*, los alumnos deberán buscar palabras o frases que, por cortesía o por educación, se suelen decir por compromiso en determinadas situaciones, especificando en qué tipo de circunstancias podemos oírlas, qué decimos y qué queremos decir.

Algunas frases y palabras que el público conoce mal

(Palabras y frases con el significado que corrientemente se les da, seguidas del significado que deben tener)

- **¡Es usted un hombre simpatiquísimo, Rebolledo!**
  Este Rebolledo es idiota de nacimiento.
- **Esta nena tan mona, ¿es usted?**
  ¡Pobre niña! Ha sacado la misma cara de tonta que su madre.
- **Mi hija toca el piano.**
  Mi hija molesta a los vecinos.
- **Es un hombre muy guapo.**
  Es un imbécil.
- **Turistas.**
  Desfile de desocupados.
- **Mi matrimonio ha sido un matrimonio feliz.**
  Mi mujer ha hecho lo que le da la gana.
- **Ya hablaremos otro día más despacio.**
  No tengo ganas de hablar con usted.

Cuando los aprendientes ya poseen cierto dominio de la interlengua y pueden comunicarse con cualquier tipo de discurso, las tareas de expresión oral deben prepararse tal como se hace en las clases de español nativo. Si queremos que participen en un debate, deberemos asegurarnos de que realmente tienen datos como para poder debatir sobre un tema determinado. En este sentido, pueden preparar un debate y llevarlo a cabo, como en *Suma y sigue* (1996: 154-155).

EXPRESIÓN ORAL

I. A grandes males, grandes remedios.

❶ Aconseje a sus compañeros el mejor sistema para remediar las siguientes situaciones:

DOLOR DE CABEZA MATUTINO	ASPEREZA DE LA PIEL
INDIGESTIÓN	QUEMADURAS
INSOMNIO	MAL HUMOR POR LAS MAÑANAS
DOLOR DE ESPALDA	NERVIOSISMO Y ANGUSTIA

Recuerde la unidad 3 de este mismo libro. Para empezar su intervención, puede usar frases como las siguientes:

Cuando te duela la cabeza...
Cuando padezcas insomnio...
Cuando estés de mal humor...
Si te duele el estómago...

❷ A continuación, recomiéndense los unos a los otros un buen procedimiento para adelgazar. Aquí tienen un posible intercambio:

➢ *Yo os recomiendo que hagáis mucha gimnasia.*
➢ *Qué va, lo mejor es beber tres litros de agua al día.*
➢ *Eso son cuentos; yo os voy a explicar un método bueno de verdad: se coge un poco de....*



II. Vamos a preparar un debate sobre un tema relacionado con la salud y el cuidado del cuerpo: hacer un régimen. Opinaremos de una manera tajante , después nos disculparemos por ello. Organicen dos grupos que mantengan las siguientes posturas enfrentadas:

Argumentos para los miembros del equipo A	Argumentos para los miembros del equipo B
• *Las personas que se ponen a régimen es porque no tienen nada mejor en qué pensar.*	• *Hacer un régimen es una opción estrictamente personal.*
• *Los regímenes son peligrosos y perjudiciales para la salud.*	• *Los conceptos de cultura y de belleza son universales.*
• *Los regímenes son aburridos.*	• *Las personas capaces de hacer un régimen demuestran mucha fuerza de voluntad.*
• *Los regímenes quitan la alegría de vivir y ponen de muy mal humor.*	• *Mens sana in corpore sano.*
• *Hay más mujeres haciendo un régimen que hombres.*	• *No es malo querer estar guapola.*
• *El objetivo de las personas que hacen dieta no es cuidar su salud, sino estar más guapas.*	• *Existe un régimen para cada caso, avalado por la investigación de expertos en la materia.*
• *La salud y el modelo de belleza no siempre van unidos.*	• *Los regímenes aumentan la alegría de vivir y el buen humor. Estar contentos con nuestro cuerpo y sentirnos físicamente bien ayuda a ver las cosas positivamente.*
• *Los miembros del equipo B están obsesionados con el cuidado del cuerpo y con la abstinencia. Son un poco represores.*	• *Los miembros del equipo A son demasiado golosos y no se quieren mucho a sí mismos.*

Para expresar tajantemente su opinión usted puede utilizar:

- *Estoy convencido de que...*
- *No cabe duda de que...*
- *Estoy absolutamente seguro de que...*

Para disculparse los unos con los otros, pueden utilizar:

- *Lo siento, de verdad, pero no quería ofender a nadie...*
- *Yo no quería decir eso...*
- *He sido muy bruto/a, pero no era mi intención...*
- *Perdona, pero...*
- *Me he pasado un poco, es que soy muy impulsivo/a...*
- *Te pido disculpas...*
- *Cuánto lo siento...*
- *No tengo perdón, pero es que...*
- *Creo que las cosas se han sacado un poco de quicio...*
- *Bueno, vamos a dejarlo ya...*
- *Venga, ¿hacemos las paces?...*

Recuerde los recursos para expresar su opinión y para argumentar, presentados en la expresión oral de la unidad 1 de Suma y Sigue.

La ejercitación de la compresión y la expresión oral se da de forma natural en la realización de tareas de aprendizaje y de comunicación en cualquiera de sus temas y objetivos, entre las que se pueden destacar las que buscan ayudar al desarrollo de estrategias de autoaprendizaje:

Ejemplo 3

Tarea: **Reflexión sobre el aprendizaje de vocabulario (en L_1 o L_2).**

Después de un período de tiempo durante el cual se han utilizado en clase diferentes sistemas de "almacenar" vocabulario –por ejemplo listas en orden alfabético con su traducción– organizado por campos semánticos en forma de diagramas, gradación o secuenciación en un continuum, con soporte gráfico, a través de antónimos:

1. Pedir a los alumnos que mencionen los diferentes sistemas utilizados; pueden también sugerir otros. Un alumno escribe en la pizarra los sistemas mencionados.

2. Cuando la lista está completa –con ayuda del profesor si fuera necesario– cada alumno reflexiona sobre la siguiente pregunta:

   ¿CUÁL(ES) DE ESTOS SISTEMAS TE RESULTA(N) MÁS ÚTIL(ES)? ¿POR QUÉ?

   y escribe su razón o razones.

3. Los alumnos se agrupan según sus preferencias y cada grupo elabora su lista de razones y la presenta al gran grupo.

Nota: Este procedimiento, con pequeñas variaciones, puede ser utilizado para tratar otros aspectos del aprendizaje.

Ejemplo 4

Tarea: **Reflexión sobre el trabajo en grupo: discusión en pirámide (en L_1 o L_2).**

Después de un período de tiempo, uno o dos meses, durante el cual los alumnos han trabajado en grupo con cierta frecuencia:

1. En grupos de 4 ó 5, durante 10-15 minutos discuten y elaboran listas de ideas aportadas sobre
   a. ventajas del trabajo en grupo
   b. problemas que surgen
   c. posibles soluciones para estos problemas.

2. En el siguiente paso, se juntan los grupos de dos en dos (de forma de que ahora serán 8 o 10 alumnos por grupo) comparan y discuten sus listas y elaboran listas conjuntas.

3. Cada uno de estos grupos mayores presenta sus ideas al gran grupo. Durante estas presentaciones cada alumno va agregando a su lista nuevas ideas aportadas por los demás grupos.

4. Se termina la tarea con una discusión en gran grupo.

Nota: Esta discusión puede llevar a un acuerdo sobre posibles soluciones para problemas identificados, que a su vez puede plantearse como una tarea de seguimiento para la tarea que se describa en este ejemplo.

La enseñanza del español mediante tareas (1999: 60-61)

6. Conclusión

La expresión oral puede servir de nexo natural de unión en la integración de las otras destrezas de comunicación. Por ejemplo, el hablar y el escribir pueden regularse recíprocamente, ya que la redacción colectiva es un procedimiento en el que el discurso regula la producción mientras se desarrolla. Los estudios sobre la interacción oral en el aula han aportado resultados muy positivos sobre la forma en que incide el diálogo en el aprendizaje de la lectura y de la composición escrita, por ejemplo, a partir de las aportaciones que hacen los compañeros, que pueden actuar como audiencia y que, al mismo tiempo, exigen una expresión clara y coherente.

La interacción oral es uno de los instrumentos básicos de la evaluación cualitativa o formativa y una de las estrategias más útiles del profesor para retroalimentar el proceso de apropiación de la lengua de sus alumnos. Mediante preguntas, ejemplos, contraejemplos, sugerencias, reformulaciones, paráfrasis, etc. se puede suscitar la reflexión o la corrección en los alumnos y estimular la búsqueda activa de soluciones a las dificultades. Hablar sobre todo lo que sucede en el aula, sobre las necesidades y las dificultades, los gustos y preferencias, las estrategias más apropiadas, las decisiones; en fin, lo que se entiende por negociación, favorece la interiorización del proceso por parte de los estudiantes[5].

[5] Sobre los errores y los criterios de corrección de cada uno de los aspectos que constituyen la expresión oral, se puede encontrar amplia información en el artículo de Sonsoles Fernández, de este mismo número de *Carabela*.

7. Bibliografía

ALCOBA, S. (1999), *La oralidad*, Barcelona, Ariel.

BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.

CASSANY, D. (1989), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.

CENOZ J. y VALENCIA, J. F. (Eds.) (1996), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco.

DE LUCA, M. (1983), *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz.

EIMAS, P. (1997), «Percepción del habla en la primera infancia», en *Investigación y ciencia, Tema 5, El lenguaje humano*, Prensa Científica, S.A.

MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (1998), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, ICE, Universidad de Barcelona, Horsori.

PINKER, S. (1994), *El instinto del lenguaje: cómo crea el lenguaje la mente*, Madrid, Alianza Editorial.

RUIZ DE MENDOZA, F. (1996), «Estrategias de negociación en la adquisición de lenguas», en J. CENOZ y J. F. VALENCIA (1996).

TUSÓN, A. (1997), *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel.

WIDDOWSON, G. H. (1998), «Aspectos de la enseñanza del lenguaje», MENDOZA FILLOLA (Coord), *Conceptos claves en la dinámica de la lengua y la literatura*, ICE, Universidad de Barcelona.

Materiales didácticos de E/LE consultados

CORONADO, M. L. y otros (1994), *A fondo*, Madrid, SGEL.

IGLESIAS CASAL, I. y PRIETO GRANDE, M. (1998), *¡Hagan juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen.

LÓPEZ, E., RODRÍGUEZ, M. y TOPOLEVSKY, M. (1999), *Procesos y recursos*, Madrid, Edinumen.

MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (1999), *Gente I*, Barcelona, Difusión.

MORENO DE LOS RÍOS, B. y SANZ, M. (1996), *Suma y sigue*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.

VV.AA. (1994), *Al habla. Tácticas de conversación*, Madrid, SM.

ZANÓN, J. (Coord.) (1999), *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen.