Programación de los cursos de conversación

Elena Otto Cantón
Instituto Cervantes de Budapest, Hungría

Los cursos especiales de conversación constituyen probablemente uno de los aspectos más olvidados o en los que menos se ha profundizado hasta el momento, ya que, si bien nadie duda de la importancia en nuestras clases de la conversación, apenas se ha reflexionado sobre la programación y la sistematización de los cursos de conversación y de los elementos que deberían incluir. Estos cursos han sido demasiadas veces considerados secundarios en la enseñanza, trivializados, comúnmente considerados por los profesores como cursos «fáciles», «ligeros», «que no precisan de gran preparación» («se trata de hablar y listo», «me llevo un artículo de periódico y lo comentamos», «hacemos un debate sobre la eutanasia», etc.), un poco improvisando clase a clase, sin estructura previa ni sistematización de contenidos, estrategias o temas.

Por todo ello, la forma de programar los cursos de conversación propuesta en este estudio pretende ser algo más. Porque sabemos que conversar no es lo mismo que hablar, sino algo mucho más complejo, para lo que necesitamos manejar una serie de destrezas y habilidades, ser capaces de entender lo que los otros dicen, disponer de recursos o estrategias para exponer, argumentar, explicar, etc., lo que queremos decir, hacer uso de un vocabulario y unas estructuras determinadas, ser capaces de percibir el ritmo y las características de una conversación o saber cómo desenvolvernos en diferentes contextos.

El principal problema, en mi opinión, de los cursos de conversación que ofrecen todos o casi todos los centros educativos tiene, en la mayoría de los casos, su origen en la interpretación equivocada o inexacta que le damos al concepto de «conversar». El alumno tiende a identificar los cursos generales que ofrecemos con la gramática (o la teoría) y los de conversación con una forma relativamente libre e informal de «experimentar» con los contenidos gramaticales (o la práctica), y los profesores en muchas ocasiones, de manera más o menos consciente, colaboramos a este malentendido. ¿Cuál es el resultado? Que los profesores nos volvemos locos para hacer hablar a nuestros alumnos a toda costa, lanzándonos a la búsqueda y captura de temas actuales y atractivos para el estudiante, dedicando nuestros esfuerzos y poniendo nuestra esperanza en que la conversación no se extinga. A menudo esto se traduce en la recopilación de textos o simplemente de temas que consideramos o que sabemos (si hemos consultado con los alumnos) que pueden resultar del interés de nuestros estudiantes. Después, la suerte está echada y confiamos en que nuestros dicharacheros alumnos respondan con el entusiasmo esperado y la conversación fluya como por arte de magia animada e incansablemente hasta el final de la clase. ¿Pero se trata realmente solo de eso? A veces decimos nosotros mismos o escuchamos decir orgullosos a algunos profesores: «Tengo un grupo de conversación fantástico: se pasan toda la clase hablando sin parar y no

me dejan ni meter baza»… Pues la verdad es que, como gente que paga por ello, no está mal, pero si fueran amigos o colegas diríamos que son unos maleducados y que no se puede mantener con ellos una conversación…

Personalmente, creo que se puede hacer algo más con estos cursos, algo más complejo, como lo es el mismo hecho de aprender a conversar (que no es lo mismo que hablar) y, sobre todo, aprender a conversar en una lengua extranjera. Podemos dotar, por ejemplo, a los alumnos de una serie de estrategias conversacionales, enseñarles a escuchar y a entender, ayudarles a la reflexión sobre el propio hecho de conversar, sobre su propia actuación y la de sus interlocutores e incluir una serie de contenidos y objetivos apropiados sobre los que programar estos cursos de antemano, con el mismo rigor, esfuerzo y exigencia que otorgamos a los cursos generales o a otros cursos especiales.

Precisamente son los contenidos y los objetivos los grandes olvidados en este tipo de cursos, ya que son los temas los que suelen definir o determinar nuestras «programaciones». Esto es bastante paradójico, porque nunca se nos ocurriría decidir los temas que le pueden interesar a un A2, por ejemplo, y llevarlos a la clase sin pensar en qué contenidos queremos enseñar o qué objetivos persigue nuestra sesión... ¿Por qué lo hacemos entonces así con los cursos de conversación? En demasiadas ocasiones, porque nosotros mismos, los profesores, los consideramos de alguna manera «cursos secundarios», incluso cuando la conversación suele ser uno de los aspectos más valorados y perseguidos por nuestros estudiantes.

Quizás lo primero que tendríamos que hacer sería reflexionar sobre la diferencia entre la expresión oral y la conversación, términos confundidos e intercambiados con demasiada frecuencia[1]. En el día a día todos tenemos claro que no cada vez que nos expresamos de forma oral estamos conversando con alguien, así que no hay razón para confundir estos conceptos en nuestras clases tampoco. Nadie diría que «conversa» cuando deja un mensaje en un contestador automático, recita un poema o da un discurso.

Tampoco todas las interacciones orales se pueden considerar formas de conversación, o ¿diríamos que hemos tenido una conversación si hemos llamado para pedir una pizza o si compramos un kilo de pollo en el mercado? ¿En qué consiste, pues, la conversación? En algo mucho más complejo. El *DRAE* define «conversar» como «hablar familiarmente con una o varias personas, a menudo para entretenerlas» o, como también recoge De Mingo[2], el *Diccionario de términos clave de ELE* define conversación como «la actividad comunicativa oral en la que dos o más hablantes se alternan los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados». Sin embargo, por mucha familiaridad que uno tenga con el

---

1 En este trabajo nos centraremos en la oralidad, pero ello no significa que no estemos manteniendo una conversación cuando «whatsappeamos», por poner un ejemplo.

2 José Antonio De Mingo Gala: «La enseñanza de la conversación en el aula de ELE», *Suplementos MarcoELE*, número 10, 2010.

carnicero, no pretendemos negociar con él el sentido de nuestros enunciados («¿se refiere usted quizás a 1000 gramos de la más común ave de corral?»...) ni desde luego tenemos intención alguna de entretenerlo con nuestra compra...

Otros aspectos importantes de la conversación son los de la espontaneidad y la capacidad de adaptación y reacción a los distintos giros que esta pueda tomar. En *Wikipedia,* por ejemplo, se entiende «conversación» como «diálogo en el que dos o más personas intervienen alternativamente sin seguir una planificación». En una interacción de este tipo los interlocutores contribuyen a la construcción de un texto, que puede girar en torno a uno o varios temas y que está fuertemente condicionado por el contexto. En una situación informal los temas pueden variar fácilmente y sin organización previa. En una conversación los hablantes suelen expresar sus opiniones y sentimientos, argumentar, valorar, solicitar aclaraciones, poner ejemplos, etc. Pero, ¿cómo somos capaces de hacer todas estas cosas? En nuestra lengua materna nos resulta fácil, pero ¿y en una lengua extranjera? Nuestra labor como profesores es la de poner al alcance de los alumnos los recursos, las estrategias, los contenidos o los conocimientos culturales adecuados para ello. Pero no solo eso, sino que además debemos también ayudarle y enseñarle a escuchar, a entender, a ser capaz de extraer la información relevante del mensaje que recibe, a identificar y diferenciar los distintos posibles matices, los sentimientos y las intenciones de su interlocutor, para que pueda realmente conversar con él. Si uno no entiende correctamente lo que se le quiere comunicar, difícilmente podrá mantener una conversación de manera satisfactoria.

ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN

Uno de los mayores retos de la enseñanza y práctica de la expresión oral es justamente la conversación, en tanto que comunicación espontánea en la que los participantes no han planificado previamente sus intervenciones ni pueden predecir los posibles giros que puede experimentar la interacción. Saber conversar es una habilidad comunicativa, y como tal debemos entenderla, presentarla y enseñarla a nuestros alumnos. Existen dos enfoques muy distintos para la didáctica de la conversación (Richards, 1990[3]):

Enfoque indirecto: se basa en que nuestro papel como profesores es el de hacer hablar a los alumnos, que serán capaces de desarrollar sus habilidades conversacionales a partir de la práctica misma de la conversación. Este enfoque está estrechamente relacionado con las numerosas investigaciones llevadas a cabo en el campo de la adquisición de la lengua materna, concretamente con lo que se conoce como «construcción vertical» (Scollon)[4] o el proceso en el que el niño es capaz de producir estructuras por encima de su nivel de lengua si en su proceso

---

3 Richard, J. C.: *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

4 Scollon, R.: *Conversations with a one-year old: A case study of the developmental foundation of syntax*, Honolulu, University Press of Hawai, 1976.

de construcción participan hablantes adultos (Marta García[5]). Esta idea fue posteriormente trasladada al ámbito de la adquisición de otras lenguas, donde el niño se identificaría con el estudiante y el adulto con el nativo: *one learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed* (Hatch[6]).

En mi opinión, este enfoque conlleva algunos problemas:

— En primer lugar, no podemos equiparar tan fácilmente la adquisición por parte de un niño de su lengua materna con el aprendizaje de una lengua extranjera por parte de un joven o adulto. Si nuestros alumnos no aprenden una lengua extranjera en los cursos generales del modo en el que adquiere un niño su lengua materna, ¿por qué sería distinto en el caso de la enseñanza de las habilidades comunicativas conversacionales en un curso de conversación?
— Por otra parte, este enfoque asume que la habilidad de conversar se puede transferir de la lengua materna a la lengua meta, por lo que no tiene sentido «enseñar» conversación; sin embargo, estamos olvidando que en el acto de conversar intervienen también factores como son el contexto, las convenciones sociales y un gran número de factores culturales que varían de un país a otro y que difícilmente podemos transferir desde nuestra lengua materna. Por ejemplo, si un estudiante húngaro intentara transferir, tal cual, las costumbres, técnicas y habilidades conversaciones de las que hace uso en su vida diaria a una conversación con españoles, se encontraría con serios problemas a la hora de decidir cuándo le corresponde el turno de palabra, por ejemplo, ya que en nuestras conversaciones «interrumpir» y que nos «interrumpan» mientras hablamos es considerado de lo más normal e incluso conlleva una serie de estrategias comunicativas o expresivas tales como expresar acuerdo, enfatizar una idea u opinión, etc.
— Por último, como señala Marta García, las actividades de expresión oral que conforman este enfoque fomentan únicamente las microdestrezas orales relacionadas con la producción, olvidando que una conversación no consiste solamente en funciones, sino que son necesarias también las microdestrezas de interacción para cooperar con el interlocutor, y se deja un poco de lado la función socializadora.

Enfoque directo: que aboga por una enseñanza explícita del fenómeno conversacional haciendo casi del alumno un analista del discurso al familiarizarlo de forma explícita con cuestiones como las aperturas y cierres conversacionales, la alternancia de turno, etc. Se trata de desarrollar en el alumno una conciencia

---

5 García, Marta: «La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de ELE», *Glosas didácticas*, 2004.

6 Hatch, E.: *Second Language Acquisitin: a book of readings*, Rowley, MA, Newbury House, 1978.

discursiva. La cuestión es hasta qué punto es posible transferir el conocimiento declarativo de determinados fenómenos conversacionales a la producción oral.

Por todo lo mencionado, considero que el enfoque más adecuado sería un equilibrio entre los dos, es decir, familiarizar conscientemente al alumno con una serie de herramientas, estrategias y habilidades (sin olvidar el factor cultural), dándole también la oportunidad de practicar en un contexto adecuado, de manera informal, pero con una metodología, unos contenidos y unos objetivos de base.

No debemos, pues, obsesionarnos con que en nuestras clases se converse en todo momento y todo el mundo por igual (cosa que tampoco ocurre en el día a día en nuestra lengua materna), sino que deben tener cabida en nuestras sesiones otros espacios dedicados a la lectura y comentario de textos sobre los que poder conversar, la adquisición de vocabulario, la práctica graduada de ciertos contenidos gramaticales, la comprensión oral, las actividades de carácter lúdico, etc., en tanto que herramientas de indudable importancia y utilidad para la construcción y el desarrollo de la conversación. Como dice Mingo: no podemos pasar por alto que crear artificialmente un tipo de intercambio imprevisible, social y poco convencionalizado como la conversación no resulta fácil, y que precisamente por ello no debemos desestimar ninguna de las herramientas que tenemos para lograrlo.

Teniendo todo esto en cuenta, propongo aquí un ejemplo de programación para un *Curso de conversación: nivel intermedio*. Dicha programación se compondría de diferentes «secciones», combinables entre sí, sin que tengan que estar siempre todas presentes, dependiendo de los objetivos y las características de cada sesión:

- **Sección *Materia prima:*** En esta sección se presentan las estructuras o el vocabulario del que se hará principalmente uso en la sesión, por supuesto, en correspondencia con los contenidos de cada nivel: estructuras para la expresión de gustos, sentimientos, opiniones (B2), etc. No se trata ni mucho menos de dar una explicación gramatical, sino de hacer un recordatorio rápido a modo de lluvia de ideas de lo que ya se ha estudiado en otros cursos, para ayudar también al estudiante a «situarse» y proponerle recursos para expresarse y alcanzar los objetivos de la sesión. Se trata de un rápido recordatorio y también en muchas ocasiones de una ampliación de los contenidos estudiados, ya que probablemente nuestros estudiantes conozcan algún ejemplo que sus compañeros no (estoy pensando por ejemplo en ciertos verbos coloquiales para expresar sentimientos, etc.). Esta sección, por razones lógicas, estará presente en todas las sesiones y dotará a los alumnos de las herramientas más básicas para la consecución de los objetivos de la sesión.
- **Sección *Si no lo leo, no lo creo:*** Sección compuesta por textos breves de distintas características, registros y procedencias en relación con el tema y los objetivos de la sesión, para familiarizarse con un cierto vocabulario, proponer ideas, mostrar distintos puntos de vista y marcar de alguna manera un punto de partida para la conversación. Puede tratarse

de pequeños artículos publicados en periódicos o revistas, columnas de opinión, anuncios, folletos, participaciones en foros, etc.

- **Sección *Lo han dicho en la tele:*** Una sección de gran importancia, ya que se basa en la comprensión de diferentes textos orales, elemento básico en la conversación. Aquí se incluyen entrevistas, monólogos cómicos, noticias o reportajes muy breves, etc., y se hace especial hincapié en técnicas y estrategias para la comprensión auditiva y la selección de los contenidos relevantes.
- **Sección *Terapia de grupo:*** Esta sección es muy variada, pero básicamente se centra en la interacción: llegar a un acuerdo sobre un tema, elaborar listas en grupo, contrastar opiniones, hacer y desarrollar hipótesis, etc., en relación con lo presentado en las otras secciones. Lo más importante de esta sección es que el estudiante vea que no se trata solo de «hablar» sino de negociar, interactuar, buscar el consenso, añadir información, etc., siempre colaborando con los demás interlocutores, tal y como se espera en una verdadera conversación.
- **Sección *¿Y ahora yo qué digo?:*** Centrada en la observación y el uso de la lengua en su contexto. Sección también muy variada que puede incluir ejemplos de situaciones reales y orientaciones sobre cómo comportarse en determinados contextos, lugares o situaciones, contenidos socio-culturales, etc.
- **Sección *Jugando se entiende la gente:*** Práctica lúdica y siempre oral adaptada a cada sesión: juegos «tipo tabú» para desarrollar estrategias que nos permitan definir un concepto o buscar la forma de definir algo sin conocer la palabra exacta; juego de las películas, etc.

A continuación presentaremos un par de ejemplos de sesiones para comprender mejor las secciones propuestas en esta programación. No olvidemos que se trata solo de una propuesta, a la que se podrían añadir nuevas secciones también.

El hecho de que la programación esté montada sobre pequeños y diferentes «espacios», que se combinan y se repiten en las sesiones que componen el curso, responde a la idea de que el alumno sea consciente en cada momento del objetivo de cada sección y de cada clase, de lo que va a hacer, de qué puede esperar, de qué va a aprender y a practicar, etc., y también se trata de que el estudiante desde el comienzo del curso vea que existe una estructura clara y completa, una gradación de contenidos y una metodología orientada a alcanzar determinados objetivos.

Conversación nivel intermedio Sesión 2

Objetivos

- Expresar sentimientos y opiniones acerca de determinados comportamientos culturales.

Contenidos

- Construcciones con verbos de sentimiento frecuentes y otros más coloquiales o menos conocidos por los estudiantes: *me saca de quicio, me pone de los nervios, me da mal rollo, alucino con*, etc.
- Uso del indicativo o el subjuntivo con verbos de sentimiento.
- Expresión de opiniones: en presente y pasado (*yo creo que, no creo que… ella pensaba que… pero ahora le parece que*…).

Actividades

M (manual), LT (Libro de trabajo) AVE (Aula Virtual de Español), MC	Observaciones (razonar el porqué de la actividad, la manera de aplicarla (agrupamientos) y si es de presentación, práctica (repaso), etc.
Sección *Materia prima:* Verbos de sentimiento con indicativo o subjuntivo.	Se recuerdan rápidamente los que se han aprendido hasta ahora y se introducen unos nuevos (*sacar de quicio/de sus casillas, ponerse de los nervios, ponerse negro, dar mal/buen rollo, chiflar, etc*.).
Sección *Terapia de grupo:* «Me pone negro que los españoles…» ☺	Se divide la clase en dos grupos: los que han vivido en España y los que no. Los que han vivido en España deben poner en común sus experiencias y seleccionar los comportamientos socioculturales que más les *sorprendieron, molestaron, chocaron, fascinaron, sacaron de quicio*, etc., cuando vivían en España. El otro grupo debe hacer lo mismo pero sobre Hungría y los húngaros: *qué pone a los húngaros de los nervios, qué les hace sentirse a gusto*, etc. Después se comenta juntos toda la información y se debate.
Sección *Lo han dicho en la tele:* • El desempleo preocupa más que nunca a los españoles: http://noticias.terra.es/videos/actualidad/fichavideo.aspx?itemurl=/mundo/2009/1229/videos-media/el-desempleo-preocupa-mas-que-nunca-a-los-espanoles.jpg	Ver el vídeo y poner en común lo que se ha entendido. Los temas que preocupan a los españoles que aparecen en el vídeo son: paro, problemas económicos, clase política, terrorismo, inmigración, seguridad ciudadana y vivienda.
• Cómo nos ven a los españoles fuera: http://www.youtube.com/watch?v=toTCXac2Xz8	Ver vídeo y expresar opiniones sobre lo escuchado: *Ejemplo:* *(Alumno): Pues a mí no me parece que los españoles sean tan fiesteros…* *(Alumno): Yo creía que todos los españoles dormían la siesta…*

M (manual), LT (Libro de trabajo) AVE (Aula Virtual de Español), MC	Observaciones (razonar el porqué de la actividad, la manera de aplicarla (agrupamientos) y si es de presentación, práctica (repaso), etc.
Sección: *Y ahora yo qué digo:* (La lengua en su contexto)	***Qué dirías en estas situaciones:*** (se pueden simular) — *Cómo pides una cerveza en la barra de un bar lleno de gente*. (Hay que explicar que los españoles somos menos formales en estos contextos que otras culturas. Lo normal es llamar al camarero o pedir en voz alta o con un gesto lo que queremos de forma directa, en imperativo o presente: *¿Me pones una caña?*, *¡Ponme un pincho!*, etc.). — *Qué dices a alguien que elogia la ropa que llevas o te dice que estás muy guapo/a*. («modestia» de los españoles: *-Qué guapa vas / -Sí, preciosa…* o *–Qué abrigo tan chulo llevas / -Pues si me costó dos duros…*). — *Qué dices cuándo te dan un regalo.* — *Cómo pides el turno de palabra en una conversación, etc.*

Conversación nivel intermedio Sesión 12

Las mejores ciudades del mundo para vivir

Objetivos

Expresión de gustos, preferencias y opiniones. Hacer valoraciones. Hablar de aspectos positivos y negativos y argumentarlos. Expresar acuerdo y desacuerdo Describir lugares, costumbres, comportamientos.

Contenidos

- Vocabulario relacionado con los viajes, la emigración y el nivel de vida.
- Expresiones de gusto, preferencia y opinión. Valoraciones.
- Expresiones de acuerdo y desacuerdo.
- Repaso de los nombre de los países, la traducción al español de nombres de ciudades, las nacionalidades.

Actividades

Secciones y actividades	Observaciones (razonar el porqué de la actividad, la manera de aplicarla (agrupamientos) y si es de presentación, práctica (repaso), etc.
Sección *Materia prima*: repaso rápido de países y nacionalidades que puedan resultar más difíciles para los estudiantes.	Podemos hacer una serie de preguntas a los alumnos para refrescarles la memoria y echarnos unas risas: — ¿Hay algún nombre de país o alguna nacionalidad que siempre olvides cómo se dice en español? — ¿Cómo se llaman los nativos de — Canadá — Marruecos — Bélgica — Polonia (no *Polandia,* como siempre dicen)? — ¿Qué país se encuentra más al norte: Suiza o Suecia? — ¿Cómo decimos y pronunciamos en español: New York, Zúrich, London, Genéve, Bejing?
Sección *Terapia de grupo*: «¿Cuáles son las mejores ciudades del mundo para vivir? ¿Por qué?	Seguro alguna vez habéis visto publicado un *ranking* de este tipo… En esta ocasión los estudiantes deben decidir cuáles son las diez mejores ciudades del mundo para vivir y por qué. En primer lugar deben hacer una lista de los criterios que consideren más importantes a la hora de hacer el *ranking:* clima, calidad de vida, educación, carácter de la gente, etc. Para, a continuación, hacer su ranking y compararlo con el de los compañeros.

Secciones y actividades	Observaciones (razonar el porqué de la actividad, la manera de aplicarla (agrupamientos) y si es de presentación, práctica (repaso), etc.
Sección *Si no lo leo, no lo creo*: «Melbourne es la mejor ciudad del mundo para vivir» http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/08/15/actualidad/1345030744_272914.html	Pasar el texto publicado en *El País* a los alumnos y leerlo juntos. Aclarar las posibles dudas de vocabulario y comentarlo entre todos: ¿Están de acuerdo? ¿Conocen estas ciudades? ¿Han visto algún ranking diferente o anterior a este?... A partir del texto se debate sobre cuáles pueden ser los mejores lugares para nacer, vivir o emigrar y por qué; si están de acuerdo con las ciudades propuestas por *The Economist* y por qué, etc. Mientras, se pueden mostrar fotos (Google imágenes) o vídeos (vídeos de una par de minutos de duración en Youtube) de los lugares que se mencionen o que interesen más a los estudiantes. Se pueden proponer otras ciudades que no aparezcan en la lista.
Sección *Lo han dicho en la tele:* Noruega, el mejor país para vivir http://www.youtube.com/watch?v=9u5a5UYZDMg	Vídeo corto sobre por qué Noruega es el mejor país para vivir. El objetivo es que los estudiantes anoten toda la información que puedan para después exponerla y hablar sobre esos temas: permisos, ayudas por maternidad, educación, trabajo, calidad de vida, etc. Los estudiantes muestran su acuerdo o no con lo dicho en el vídeo y explican por qué.