Hablar, comunicar y exponer. Técnicas para una mejor gestión de las actividades de comunicación oral, dentro y fuera del aula [1]

Graciela Vázquez
Universidad Libre de Berlín

Las clases de expresión oral o conversación suelen apoyarse en la utilización de manuales que presentan temas de diversa naturaleza, unidades en torno a actos del habla, actividades que facilitan la interacción y la negociación y técnicas relacionadas con el mundo laboral (hablar por teléfono, hablar de negocios, etc.) [véase Bibliografía y Catálogos de editoriales]. La metodología se encuadra por lo general dentro de algún enfoque comunicativo y el material puede utilizarse independientemente o como complemento del manual de clase. La propuesta de este artículo es reflexionar sobre el proceso más que sobre el producto oral, en otras palabras, intentaré poner el acento en aquellos elementos que al ser más abstractos pueden aplicarse a todos los niveles y actividades relacionadas con hablar, conversar o exponer. Para hacerlo utilizaré el *Marco común europeo de referencia* (MCER), en su versión digital: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/ La evaluación y corrección de la producción oral no será tema de este artículo. En él trataré los siguientes puntos:

- El concepto de dificultad.
- Competencias generales y competencia comunicativa.
- Los ámbitos, las tareas, las estrategias, los textos y las situaciones.
- Las actividades.
- Apéndice.
- Bibliografía de trabajo.

1. El concepto de dificultad

Lo primero que vamos a hacer es plantear —a partir de algunos ejemplos literarios—, las dificultades que supone el comunicarse oralmente, en particular en una lengua extranjera. Veamos algunos ejemplos:

En su primera noche de hotel en Nueva York, el protagonista permanece insomne. Una luz roja intermitente no lo deja dormir y dice:

> [...] Me armé de valor y marqué el número de la recepción queriendo vencer la timidez para encontrar laboriosamente las palabras inglesas que

[1] Este artículo es la versión escrita de un taller. Como tal, no podrá reflejar nunca la interacción, la comunicación y el diálogo que se estableció con el público asistente. Intentaré escribirlo de modo tal que pueda establecer como autora un diálogo con quienes leen y a las preguntas, críticas y comentarios responderé por correo electrónico (vazquez@zedat.fu-berlin.de).

explicaran lo que estaba sucediendo, pero si me hice entender, cosa que dudo, en cualquier caso no comprendí lo que me decían, la explicación que me daban para la luz intermitente [...]

[...] Y cuando al final de ese día, la segunda noche, volví agotado y feliz a la habitación allí estaba esperándome el botón intermitente y luminoso en la oscuridad [...] Volví a llamar a la habitación, a marcar el número con mi apocamiento español, agobiado por la distancia desoladora entre lo que uno piensa que sabe de un idioma y lo que su lengua torpe acierta a articular. Hay una luz roja en mi teléfono, dije, una luz roja que se enciende y se apaga y no se detiene nunca, y esta vez sí entendí lo que la voz fatigada y quizás desdeñosa me decía, esa luz roja se enciende y se apaga para avisarle de que usted tiene un mensaje.

Antonio Muñoz Molina
Ventanas de Manhattan. Seix Barral, 2004

[...] porque al volverse y encontrar al hombre que esperaba junto a la fuente le sonrió como si ya se conocieran. El hombre también le sonrió y se hizo a un lado. Creía que ella se acercaba para tomar agua. ¿Por qué no?, pensó Julia. «Fa freddo», dijo el hombre tiritando con exageración por si acaso Julia no comprendía.

Contesté en italiano que sí. Un otoño particularmente frío en Roma. Entonces, como a veces pasa en los sueños, descubrí que hablaba con maravilloso acento. Durante uno o dos minutos, porque hablamos, y porque yo creía hablar bien, ese hombre fue mi amigo.

Vlady Kociancich
Todos los caminos. Alfaguara, 1991

—¿Van a traerla para aquí esta noche? ¿O se la llevaron a la catedral? Diga, ¿se la llevaron? — preguntaba la gente. —¿Se la van a entregar al general? Pobrecita, ¿por qué la tienen de un lado a otro? ¿Por qué no la dejan en paz?

El embalsamador bajó la cabeza.

—Se la llevaron los militares —dijo— Yo no he podido hacer nada. La tienen en un camión del ejército. ¿Por qué no hacéis algo vosotros?.

La palabra vosotros sobresaltó a la gente. No conocían a nadie que la hubiera usado, salvo Evita en sus primeros discursos. Les parecía una palabra antigua, perdida, de otra lengua.

—Vosotros se la llevaron, murmuró alguien

Tomás Eloy Martínez
Santa Evita. Planeta, 1995

— Son palabras que no voy a decir más. Hoy me tocó esta. Esta palabra ya no existe para mí.

—¿Por qué lo hacés?

—No sé... voy dejando lugares vacíos en mi cabeza... para llenarlos con cosas nuevas.

—Si seguís tachando palabras un día te vas a quedar mudo.

—Ese día no necesitaré hablar más.

Eliseo Subiela
Últimas imágenes de un naufragio. 1989

Las dificultades a las que aludíamos pueden resumirme así[2]:

- Comprender y hacernos comprender depende de hasta qué punto estamos en condiciones de mantener y controlar la comunicación.
- La predisposición a correr riesgos suele ser una estrategia productiva.
- La convicción de que hablamos esa lengua que decimos hablar, da como resultado un cierto grado de fluidez. La fluidez no tiene que ver con la precisión gramatical sino con un poner atención a las características de la lengua hablada, al ritmo, a la situación comunicativa, etc. (véase Vigara Tauste, más adelante).
- La reacción que adoptemos frente a expresiones que producen ambigüedad, irritación o estigmatización.
- No contar con un/a interlocutor/a que coopere.
- Carecer de estrategias para salir del paso.

Para tomar decisiones en lo que se refiere a los materiales, las estrategias y competencias a desarrollar y la actitud frente al aprendizaje partiremos de la siguiente definición del MCER:

> El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas,** en particular.
>
> Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** (escuchar, hablar, mediar) que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.
>
> *Marco común europeo de referencia*
> Capítulo 2. Enfoque adoptado

[2] Las ideas y creencias acerca de las dificultades que plantea la producción oral pueden leerse en detalle en *¿Errores? ¡Sin falta!*

2. **Competencias generales y competencias lingüísticas**

¿Qué competencias generales y comunicativas pueden desarrollarse dentro de una clase, es decir, en el contexto del aprendizaje formal, con todas sus limitaciones y aspectos positivos? Dependiendo del lugar donde se enseñe la lengua, los conocimientos declarativos y los conocimientos del mundo pueden variar. La introducción de temas interculturales explícitos y la reflexión sobre el léxico intercultural suele brindar la posibilidad de adquirirlas en un contexto formal (véanse manuales tales como *Intercambio, Planeta, Gente* y *Prisma,* entre otros). *Aprender a aprender,* aplicado a la clase de expresión oral, se relaciona con las estrategias que utilizamos para comunicarnos con éxito y los obstáculos que hay que salvar. Una buena medida es hacer de esto un tema de discusión. Hablar sobre las estrategias particulares que pueden servir y que se pueden compartir con el resto de la clase resulta un buen método para relajar tensiones y aprender algo nuevo. En este sentido también parecería conveniente discutir con la clase sobre temas tales como la diferencia entre la lengua hablada y la lengua escrita, o la lengua hablada dentro y fuera de la clase. La siguiente tabla puede ejemplificar lo que queremos decir:

En la realidad exterior		**En la realidad de la clase**
Iniciar y mantener contactos sociales.	Función y motivación	Transmitir conocimientos, practicar, corregir, evaluar.
Hablar para llenar un vacío de información.	Información	Quien enseña «sabe» generalmente las respuestas.
Obtener cosas pero casi nunca de forma imperativa.	Instrucciones	Las da la persona que enseña y se supone que la clase debe acatarlas.
La expresión afectiva se da espontáneamente.	Emociones y opiniones	Por lo general «se obliga» a la clase a tomar postura o a expresar lo que siente sobre ciertos temas.
Abunda la autocorrección y la lengua hablada tiene sus normas propias: frases incompletas, anacolutos, dislocaciones, prescindencia de nexos, paréntesis asociativos, concordancia lógica y no gramatical.	Corrección	Se exigen frases completas, exentas de errores que por lo general revelan normas de la lengua escrita.
Hay tantos emisores y receptores como lo permita la situación que lo comparten todo: código, canal, mensaje y contexto.	Roles	Habla la persona a quien se le indica que hable. El esquema más común es pregunta y respuesta. La relación y número de interacciones es asimétrico.

En la realidad exterior		En la realidad de la clase
Negociar soluciones, obtener algo, seducir, que alguien haga algo.	Motivación	Quien enseña quiere saber si sus estudiantes aprenden, por eso escucha; la clase, a veces, ni siquiera escucha o sus participantes se ignoran entre sí.

La competencia comunicativa, por otro lado, está estrechamente ligada a la lengua. En el caso del castellano los elementos a tener en cuenta serían algunos de los siguientes:

- Dominio léxico, sintáctico y fonológico de la lengua hablada y de la entonación; saber matizar (competencia lingüística).
- Cómo salir del paso, prepararse para hacer preguntas, cómo llenar los silencios, no perder el turno de palabra, titubeos necesarios, tomar la palabra, cooperar, pedir/ofrecer aclaraciones, hablar por hablar (competencia estratégica).
- Producir cadenas de lengua, no palabras, adaptar los mensajes, corrección pero no mucha, intencionalidad (competencia discursiva).
- Entrenamiento para pasar de los turnos cortos de interacción a los más largos de transacción (competencia discursiva).
- Gestos, mímica, valores, temas, qué se dice en qué situación (competencia cultural).

3. Los ámbitos, las tareas, las estrategias, los textos y las situaciones

Por ámbitos se entiende el contexto de las actividades. El MCER distingue cuatro: el público, el personal, el educativo y el profesional. Las tareas, tanto de comunicación como de aprendizaje, son siempre generales y se llevan a cabo utilizando estrategias que se aplican a textos orales y escritos en determinadas situaciones. A modo de ejemplo: responder las preguntas que el MCER ofrece permite desarrollar un currículum acorde a las necesidades de las personas usuarias como así también el perfil de las mismas.

- ¿Puedo predecir los ámbitos en que intervendrán mis alumnos y las situaciones que tendrán que abordar? Si es así, ¿qué papeles tendrán que desempeñar?
- ¿Con qué tipo de personas tendrán que tratar?
- ¿Cuáles serán sus relaciones personales y profesionales y en qué marcos institucionales se desarrollarán?
- ¿A qué objetos tendrán que referirse?
- ¿Qué tareas tendrán que realizar?
- ¿En torno a qué temas tendrán que desenvolverse?
- ¿Tendrán que hablar o sólo comprender lo que escuchan y leen?
- ¿Qué escucharán o leerán?
- ¿Bajo qué condiciones tendrán que actuar?

- ¿A qué conocimiento del mundo o de otra cultura tendrán que recurrir?
- ¿Qué destrezas tendrán que haber desarrollado? ¿Cómo pueden seguir siendo ellos mismos sin ser mal interpretados?
- ¿De cuánto de esto me puedo responsabilizar?
- Si no puedo predecir las situaciones en que los usuarios utilizarán la lengua, ¿cómo puedo prepararles bien para que usen la lengua de forma comunicativa sin entrenarlos en exceso en situaciones que puede que nunca surjan?
- ¿Qué puedo ofrecerles que sea de valor duradero en cualquiera de las diferentes orientaciones que puedan dar a sus carreras?
- ¿Cómo puede contribuir mejor el aprendizaje de la lengua a su desarrollo personal y cultural como ciudadanos responsables en una sociedad democrática y pluralista?

Marco común europeo de referencia
Capítulo 4. El uso de la lengua y el usuario o alumno

Estos criterios que se encuentran en una dimensión horizontal no solo son útiles en cuanto al diseño curricular sino que nos permiten elegir materiales comerciales o describirlos de manera más transparente. A continuación le ofrecemos el esquema que usted podrá llenar y colocar en la medioteca o sala de recursos de la institución donde trabaja:

Nombre del manual:							
Ámbitos		**Actividades**		**Estrategias**		**Modelo**	
Público		Expresión		Planificar		Lengua hablada	
Personal		Interacción		Ejecutar		Lengua escrita	
Profesional		Mediación [3]		Evaluar			
Educativo				Corregir			

La dimensión vertical se refiere a los descriptores del marco (que constituye tema de otro artículo, así como las desviaciones de la norma). Sin embargo vale la pena, a los fines de organizar las actividades, tener en cuenta los siguientes criterios que propone el marco:

- Competencia lingüística general.
- Adecuación lingüística.
- Corrección gramatical.
- Fluidez.
- Riqueza de vocabulario.
- Dominio del vocabulario.
- Turnos de palabra.

[3] La mediación, en el sentido de interpretar y traducir, son actividades ligadas a un campo profesional muy específico y, por lo tanto, se llevan a cabo muy de tanto en tanto en la clase de aprendizaje general de ELE.

- Coherencia y cohesión.
- Flexibilidad.
- Desarrollo de descripciones y narraciones.

De todas maneras es importante tener en cuenta en este ámbito el portfolio de las lenguas y sus varias versiones según la edad de las personas portadoras. Para el ámbito universitario consultar:

www.fu-berlin.de/elc
La versión alemana: www.fu-berlin.de/elc/portfolio/de/index/html

4. **Una posible tipología de actividades**

Basándonos en el cap. 4 del MCER (4.4.1) podemos diseñar una tipología básica de actividades y modelos según los productos del mercado, que no es mucho. Diferenciaremos entre actividades de expresión oral y actividades de interacción. Explicitaré primero las tareas que suponen y daré títulos de materiales. Tenga siempre presente que la clase de conversación no es sinónimo ni de conversar en clase ni de conversar fuera de ella. Antes de ir a las actividades observe estas diferencias (A.M. Tauste, 1992):

- La conversación, como todo el mundo sabe, es «el producto social característico de la comunicación cotidiana».
- Es la más extendida y estandarizada en todas las clases sociales.
- Se caracteriza por tres elementos: la actuación oral, la inmediatez y la interdependencia dinámica de todos los elementos del mecanismo de la conversación.
- Tiene una gramática que le es propia:
  - — Tantos emisores y receptores como participen en ella, que desde sus respectivos campos de acción lo comparten todo: el canal, el mensaje, los códigos y el contexto.
  - — Su estructura es abierta y está organizada en turnos de impulsos y réplicas.
  - — Hay un lenguaje al que se unen factores psicológicos (la afectividad, relación entre hablantes); sociales (sexo, edad, cultura, generación); situacionales y hasta físicos (gesto, mímica, postura, distancia).
  - — Ese lenguaje y *paralenguaje* determinan el sentido global de la comunicación.
  - — En esa conversación lo que interesa es la participación y la fluidez y a diferencia de otras formas de interacción oral, interesa menos la cohesión que la conexidad.
  - — La conexidad es el encadenamiento entre los enunciados o entre los diferentes turnos de palabra. A veces, para que se produzca, basta solo un gesto, pero lo fundamental es que a través de la conexidad la tensión se mantiene.

— En la conversación siempre hay un tema aglutinante que no tiene por qué estar presente desde el comienzo sino que se va construyendo y a veces se pierde y desaparece por completo.
— La conversación tiene lugar siempre desde una perspectiva rigurosamente actual, de ahí que esté destinada a desaparecer.
— Y esa fugacidad, unida a la espontaneidad y a la comunicatividad, hace que la conversación esté regida por tres grandes principios: la expresividad, la comodidad y la adecuación. Y para que esto sea posible, las personas que participan en una conversación como la definida hasta ahora, saltan por encima de la lógica, normas lingüísticas, economía del lenguaje, errores y todo lo que haga falta.

Volvamos ahora a las actividades:

<table>
<tr><th>Actividades
de expresión oral</th><th>Tareas
que suponen</th><th>Ejemplos
y materiales</th></tr>
<tr><td>Realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.).</td><td rowspan="2">• Leer en voz alta un texto.
• Hablar utilizando apoyos.
• Representar un papel.
• Hablar espontáneamente.
• Cantar.</td><td rowspan="2">• Todas las tipologías de actos de habla (ver bibliografía) que aparecieron en los ochenta y noventa.
• Todo tipo de obras de teatro didactizadas o no.
• Exponer es exponerse.
• Hablando de negocios.
• Prisma (Funciones comunicativas).
• Planeta (Funciones).
• El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales.</td></tr>
<tr><td>Dirigirse a un público (discurso en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).</td></tr>
</table>

Actividades de interacción	Tareas que suponen	Ejemplos y materiales
• Transacciones. • Conversación casual. • Discusión informal.	• Prepararse y anticipar preguntas. • Memorizar actos del habla y expresiones para no perder el turno. • Tomar y ceder turnos de palabra.	• *Conversemos en clase.* • *Hablemos en clase.* • *Exponer es exponerse.*

Actividades de interacción	Tareas que suponen	Ejemplos y materiales
• Debate. • Entrevista. • Negociación. • Planificación conjunta. • Cooperación práctica centrada en los objetivos.	• Saber matizar. • Saber llenar los silencios. • Hablar por hablar. • Tomar la palabra. • Cooperar con la persona interlocutora. • Pedir/Ofrecer aclaraciones. • Evaluar el éxito o fracaso de la interacción. • Dar muestras de contacto • Ser consciente de reglas culturales, de lo aceptable y adecuado. • Tomar contacto con la interlocutora o el interlocutor.	• *Técnicas de conversación telefónica*. • *Al Habla. Técnicas de conversación*. • *Acuerdos*. • *Español en pareja*. • *De dos en dos*. • *Con voz y voto*. • *Puesta a punto*. • *Dual. Pretextos para hablar*. • *Gente (Así puedes aprender mejor)*.

5. **Apéndice**

Para terminar: a lo largo de esta lectura Ud. ha pasado revista a los conceptos más importantes relacionados con la producción oral. Estos conceptos son fundamentales a la hora de crear escenarios didácticos donde poner en escena la enseñanza-aprendizaje. Este proceso tiene dos aspectos: uno receptivo y otro productivo. El segundo se basa en el primero, ya que tenemos que presentar muestras apropiadas que sirvan de modelo. *En español: Materiales video* era un excelente material que nunca volvió a reeditarse.[4] La producción oral (siguiendo la progresión de dificultad que presentamos en «Tipología de Ejercicios») podrá entrenarse así de manera gradual y sistemática. Los descriptores del MCER y otros recursos de autoevaluación (www.dialang.org) servirán de guía para calibrar la medida del progreso alcanzado.

[4] En la actualidad sería necesario editar, siguiendo el mismo modelo, una serie de videos que ejemplificaran no ya actos del habla sino las características de la interacción oral.

Bibliografía

— Bordón, M. T. (1991): *Al habla. Técnicas de conversación*. Madrid: Ediciones SM.
— Cerrolaza, M. y B. Llovet (2000): *Planeta*. Madrid: Edelsa.
— Dreke, M., W. Lind y M. Schlübach -Rüping (1991): *Español en pareja*. Berlín: Langenscheidt.
— Editoriales y novedades: http://portaleditorial.cervantes.es.
— Garcés, C. y J. P. Nauta (1995): *Con voz y voto*. Madrid: Santillana.
— Equipo Prisma (coord.: Gelabert, M. J.) (2002) *Prisma*. Madrid: Edinumen.
— González Hermoso, A. y C. Romero Dueñas (1998): *Curso de Puesta a Punto en español. Escriba... hable... entienda... argumente*. Madrid: Edelsa.
— González, Mangas, Gaspar y Marcos de la Losa, Carmen (1999): *Técnicas de conversación telefónica*. Madrid: Edelsa.
— López Llebot, G. y M. R. López Llebot (2003): *Conversemos en clase*. Madrid: Edinumen.
— López Llebot, M. R. (1999): *Hablemos en clase*. Madrid: Edinumen.
— *Marco común europeo de referencia para las lenguas,* http://cvc.Cervantes.Es/obref/marco/.
— Martín Peris, E. y N. Sans Baulenas (1999): *Gente*. Barcelona: Difusión.
— Miquel, L. y N. Sans (1992): *De dos en dos. Ejercicios interactivos de producción oral*. Nivel básico e intermedio. Madrid: Difusión.
— Miquel, L. y N. Sans (1988): *En español*. Materiales vídeo. Madrid: Ministerio de Cultura.
— Navas Méndez, A. y G. Vázquez (1993): *Exponer... es exponerse*. Berlín: Verlag de Freitas Branco.
— Hervás, N., M. Ozores y M. Rotstein (2002): *Acuerdos*. Barcelona: Difusión.
— Palomino, M. A. (1998): *Dual. Pretextos para hablar*. Madrid: Edelsa.
— Silbermann, M. (1998): *Aprendizaje Activo*. Buenos Aires: Troquel.
— Vázquez, G. (ed.) (1989): *Tipología de ejercicios comunicativos,* Berlín: Freie Universität Berlin.
— Vázquez, G. (2000): *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
— Vázquez, G. (2001): *El discurso académico oral. Guía didáctica para la comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid: Edinumen.
— Virgara Tauste, A. M. (1992): *Morfosintaxis del español coloquial*. Madrid: Gredos.