

## **¿Cómo logro que mis alumnos conversen con espontaneidad en español en un contexto no hispanohablante?**

Kata Baditzné Pálvölgyi<sup>A</sup>  
Universidad Eötvös Loránd de Budapest (Hungria)

**RESUMEN:** Con este trabajo nos gustaría abordar el tema de ciertos factores que son inevitables para lograr una comunicación espontánea exitosa. Hay varios ámbitos que podrían contribuir en gran medida a que los alumnos de una lengua extranjera hablen la lengua meta con soltura, pero la tradición es dejarlos relegados a un segundo plano. Mencionaremos ciertos puntos clave en la comunicación que generalmente no se toman tanto en cuenta, y varios recursos discursivos y fónicos frecuentemente desatendidos. Vamos a repasar estos contenidos en principio desde la perspectiva del profesor de E/LE en un país no hispanohablante.

### **El objetivo de nuestro trabajo**

Lograr que los alumnos entablen conversaciones en castellano con soltura requiere energía por parte de un profesor, sobre todo cuando la enseñanza no se lleva a cabo en un país hispanohablante.

El caso es que según las experiencias, muchos estudiantes dominan bien las reglas gramaticales e incluso el vocabulario, superan los exámenes de idioma, pero se cortan cuando se necesitan reacciones espontáneas en la comunicación cotidiana con nativos. Este problema se da, en primer lugar, por asignar prioridad a los contenidos gramáticos y relegar los otros componentes de la competencia comunicativa a segundo plano.

Aunque actualmente desde la aparición del enfoque comunicativo ha habido muchos cambios y la oralidad está cada vez más presente en nuestras clases, siguen existiendo ciertos contenidos y prácticas que no reciben la suficiente atención.

Primero, reflexionaremos un poco sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. A nuestro modo de ver, hay dos claves para lograr más éxito en la comunicación oral espontánea:

- según postula la *lingüística adquisicional*, debemos hacer la enseñanza en el aula semejante a los procesos de adquisición naturales en caso de la L1;
- si reconocemos la importancia de la *Autonomía del aprendiz*, tenemos que conseguir que utilicen la lengua meta también fuera del aula.

---

<sup>A</sup> **Kata Baditzné Pálvölgyi** es responsable de la formación de profesores de E/LE del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. Su dirección electrónica es: bpkat79@gmail.com

Primero, nos enfocaremos en la adquisición natural y repasaremos algunos factores que nos pueden ayudar en crear un ambiente de uso de lengua real en las clases. Aunque las ideas que presentamos aquí se basan en gran medida en nuestras experiencias en enseñar castellano en Hungría, son transferibles a cualquier país no hispanohablante donde se lleve a cabo la enseñanza del español.

### **Hacer los procesos de adquisición lingüística semejantes a los del L1**

Para lograr estos objetivos, primero vamos a ver cómo hacer el aprendizaje en el aula similar a la adquisición de la lengua natural. Hay que salir de la rutina del aula y abandonar ritos útiles exclusivamente dentro del aula. Para un ejemplo, pensemos en una conversación típica que muchas veces ocurre en los primeros minutos de una clase de español en Hungría:

Docente: - *¿Cuál es la fecha de hoy?*

Alumno: - *Es el 12 de noviembre.*

Docente: - *Muy bien.*

Con esta pregunta el docente intenta fijar la estructura *cuál es*, ya que el uso de *qué/cuál* es sumamente problemático para un húngaro. Pero en realidad casi jamás en la vida fuera del aula sería adecuada la reacción *Muy bien* a la respuesta *es el 12 de noviembre*. Con esta actitud nos alejamos del propósito de enseñar a los alumnos a conversar de forma natural y auténtica.

Para imitar de alguna manera una conversación real fuera del aula, no debemos olvidar ciertos factores que están presentes en una comunicación natural en nuestra lengua materna también. Ahora mismo mencionaremos solo algunos de ellos que predeterminan el éxito de nuestra comunicación en una lengua extranjera, y muchas veces parece que no les dedicamos suficiente atención en nuestra enseñanza:

- *el canal*. Sabemos que normalmente en las aulas estamos acostumbrados al mismo canal entre alumnos y el profesor: hablamos de cara a cara. Pero ¿qué pasa si el alumno tiene que llamar por teléfono a su interlocutor, por ejemplo? Incluso si pensamos en nosotros mismos, muchas veces nos cortamos si tenemos que hablar por teléfono en una lengua extranjera (sin poder ver a nuestro interlocutor y basarnos también en sus gestos). La

conclusión es que, como profesores, debemos practicar la comunicación por otros canales también.

- *el interlocutor*. Si el alumno está expuesto a solo un interlocutor (en muchos de los casos, al profesor), solo se acostumbrará a su idiolecto. Es una meta (no siempre fácil de alcanzar) que los alumnos conversen con otros hablantes nativos.
- *la situación comunicativa y el tema*. Si no acostumbramos a los alumnos a manejar situaciones comunicativas y temas inesperados, no saldrán de su rutina y se cortarán ante lo desconocido. Tenemos que prepararles a encarar *situaciones de urgencia comunicativa* de todo tipo, para poder manejar lo inesperado.
- *la edad*. Según varias teorías existe una edad idónea para aprender idiomas, y el cerebro pierde plasticidad cuando llega a la edad de un adulto cf. (Peris, 2008: 173-174). Pero los fracasos en comunicar espontáneamente no se explican puramente por estos factores biológicos. No debemos olvidarnos de que el miedo al ridículo es lo que muchas veces impide que un adulto se entregue a la espontaneidad. Pensemos en ciertos sonidos, por ejemplo la fricativa velar sorda en el castellano, que en muchos idiomas no está presente, y puede causarle mucho miedo a sonar ridículo a un aprendiz. Así que la tarea del profesor es bajar *el filtro afectivo*, crear un clima relajado y ayudar a los alumnos a perder el miedo a sonar ridículos.

### **La autonomía del aprendiz**

Es obvio que el alumno solo ganará autoconfianza y soltura en su expresión oral si domina cierta autonomía a la hora de hablar. Esto lo presuponen los manuales también, pero muchos de ellos se olvidan de que para lograr cierta autonomía, necesitamos *recursos*, y en un contexto no hispanohablante, explícitos. Así que de ahora en adelante nos centraremos en qué recursos pueden ayudarnos para dotar a nuestros alumnos de autonomía.

#### **Dar recursos**

¿Cuáles son las herramientas del profesor si quiere ayudar a sus alumnos a superar estas dificultades? Existen varias posibilidades, pero vamos a centrarnos en unos

recursos específicos que son altamente rentables para una comunicación espontánea. Vamos a enfocarnos en unos ámbitos generalmente desatendidos de la “competencia conversacional”: las *tácticas de conversación*, los *rituales de la conversación cotidiana* y el uso de las *interjecciones*. Además, vamos a mencionar también algunos *rasgos fónicos*.

Estos recursos, a mi parecer, son inevitables para una conversación espontánea y no artificial en castellano, pero pueden suponer un gran desafío para el docente, máxime si el curso se imparte en un entorno no hispanohablante. Se caracterizan por, al parecer, una índole arbitraria y una alta dependencia del contexto, por lo que suelen pensar los profesores que los alumnos ya los estudiarán automáticamente con el tiempo, sin la intermediación de sus profesores. Sin embargo sí se trata de formas convencionales, que a nuestro entender necesitan una presentación y explicación en clase, especialmente si se trata de un contexto docente donde los hablantes nativos de español no están constantemente presentes para servir de modelos, y por tanto, no podemos hablar de una inmersión lingüística.

#### Recursos discursivos

Dar recursos discursivos a los alumnos generalmente podría asociarse a una subcompetencia de la *competencia comunicativa* bastante desatendida incluso hoy, la *competencia estratégica*.

Sabemos que la competencia estratégica sirve para compensar fallos en la comunicación (Peris, 2008: 94-95), mediante recursos verbales y no verbales. Así por ejemplo si nuestros alumnos desconocen una palabra, es muy posible que se corten en vez de recurrir a algunas estrategias tales como la *paráfrasis*, la *petición de ayuda al interlocutor*, o *recursos no verbales* como los *gestos*. Estas son unas técnicas que cada profesor de lengua debe tener en mente y enseñarlas y practicarlas conscientemente desde el primer momento. Para ejemplos, véanse Alonso Belmonte (2000) y Vázquez (2000) .

Sin embargo, estos fallos comunicativos no solo se darán por desconocer palabras: los alumnos muy frecuentemente no son conscientes de la organización discursiva de la otra lengua, ya que generalmente esta difiere de su lengua materna en este aspecto. Así, para optimizar la *competencia discursiva* de los alumnos, hay varios recursos que deberán merecer mucha atención en clase:

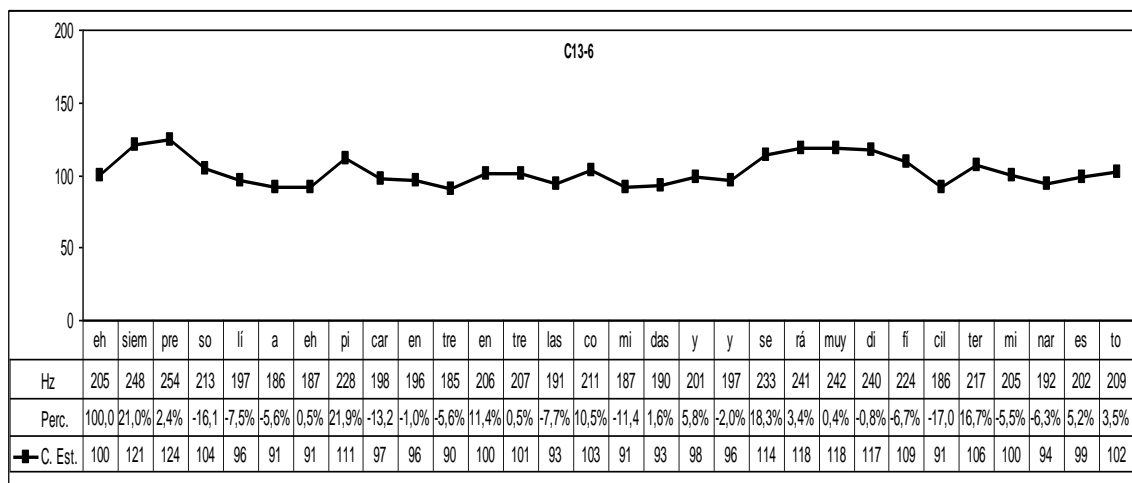
- El uso de las *tácticas de conversación*. Para contribuir a la fluidez, es necesario que los alumnos dominen ciertas tácticas de conversación, normalmente asociadas con mantener y ceder el turno de palabra. No deberíamos olvidarnos del tan simple recurso de una vocal “de relleno” que sirve para vacilar y al mismo tiempo, para mantener el turno. En el castellano esta vocal es la e [e], pero en el inglés es más cercana a una *schwa* (como en *ehm*), y en el húngaro, es una similar a la ö [ø]. Así que no es normal que el alumno use su propia vocal de la lengua materna, pero utilizar la correcta vocal para este fin puede coadyuvar a su éxito en desenvolverse en, por ejemplo, una discusión en la lengua meta. El llamado *debate mediterráneo* de todas formas tiene que ser estudiado en clase, ya que culturalmente también supone diferencias: los solapamientos de voz no se dan con tanta frecuencia en culturas “menos vehementes” como por ejemplo el húngaro. A un húngaro que desconozca las reglas culturales del debate mediterráneo este le sonará muy agresivo; y si desconoce las tácticas de debate, jamás podrá participar eficazmente.
- Los *rituales de conversación*. Estos sirven prácticamente para desenvolverse en la comunicación según la situación comunicativa requiera. Desgraciadamente no abundan las fórmulas rituales de conversación en los manuales. ¿En cuántos se explica, por ejemplo, la expresión sumamente rentable, *bueno... pues nada*, que sirve para zanjar conversaciones? ¿O acaso no es importante conocer rituales relacionados con las costumbres sociales, como la frase convencional para brindar, “*Arriba, abajo, al centro, pa’ dentro*”? Es la responsabilidad del profesor dotarles a sus alumnos de estos rituales, ya que de otra forma el alumno necesitaría largos años de convivencia con hablantes nativos de la lengua meta para dominarlos.
- *Las interjecciones*. Desgraciadamente en los materiales didácticos el español presentado todavía se caracteriza por cierta artificialidad, y no inspira a los alumnos a reacciones verdaderamente espontáneas. Las grandes ausentes son las interjecciones: su presencia es llamativamente baja en los manuales, y su uso apenas se explica. Y esto es realmente inquietante si tenemos en cuenta la alta rentabilidad que puede suponer, por ejemplo, el uso del único monosílabo “*¡Puaj!*”, para expresar repugnancia, en vez de estructuras de

sintaxis complicada, que generalmente supone dificultades para el alumno. Para ver qué poca presencia merecen estos elementos en materiales didácticos, véase Baditzné (2013); y para tener una unidad didáctica centrada en subsanar esta ausencia, con varios ejercicios, véase Baditzné - López Domínguez (2013).

### Los recursos fónicos

El papel de los rasgos fónicos en la comunicación oral es importantísimo pero podríamos decir que aún hoy carece del suficiente respaldo didáctico. Sin embargo, su rentabilidad es enorme, y el pobre dominio de tales rasgos conduce inexorablemente a la no comprensión por parte de nuestro interlocutor.

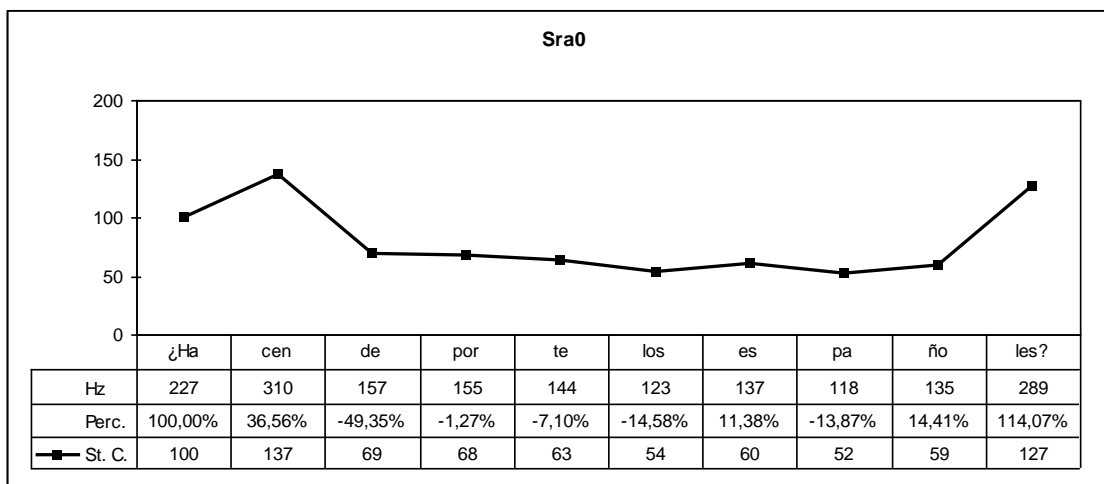
Sin detenernos mucho en el tema, sabemos que el *acento* y la *entonación* constituyen dos puntos determinantes a la hora de comunicar bien oralmente. Dado que el *acento* tiene un carácter delimitador del discurso, un acento mal situado imposibilita que nuestro interlocutor reconozca las fronteras entre palabras y nuestro habla no le será más que un continuum incomprensible de vocales y consonantes, con unos puntos de culminación de energía para él o ella inexplicables. En el siguiente gráfico se puede ver cómo un alumno húngaro produce picos (acentos) en las primeras sílabas de ciertas palabras castellanas, incluso cuando el acento no recaería en estas sílabas en el español: *Picar* en vez de *picAR*, *COmidas* en vez de *coMIdas*, y *TERminar* en vez de *termiNAR*. El motivo del alumno para producir tales picos es que en su lengua materna, el húngaro, el acento siempre recae en la primera sílaba de las palabras.



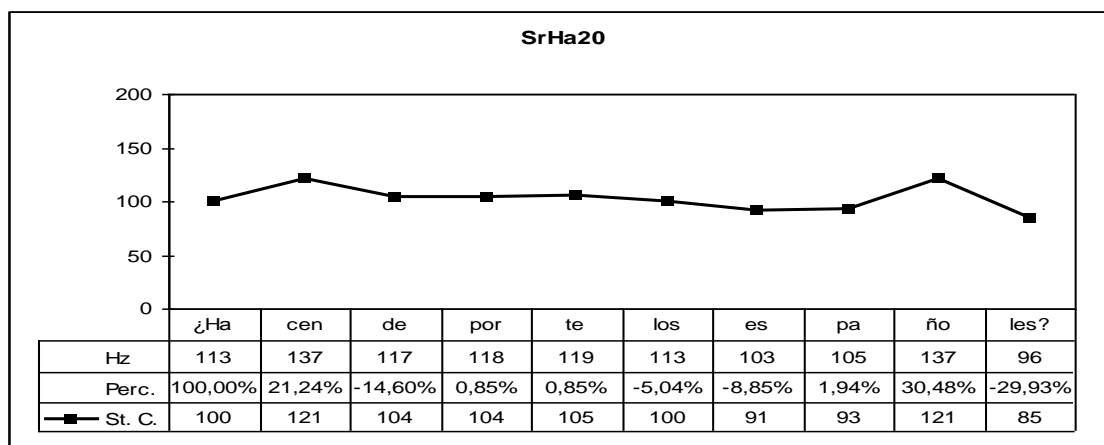
**Figura 1. Picos en las primeras sílabas de las palabras españolas del alumno húngaro, consecuencia de una transferencia negativa de su lengua materna.**

El uso incorrecto de la *entonación* no causa problemas a la hora de descifrar el significado a nivel léxico en las lenguas no tonales (como el castellano), pero puede causar malentendidos a nivel de la intención del hablante.

En todas las situaciones espontáneas el hablante tiende a utilizar los rasgos de su propia lengua materna. En caso de la entonación, veamos aquí un ejemplo bastante marcado. En el castellano, las preguntas absolutas tienen una elevación al final de la melodía (Cantero - Font-Rotchés, 2007), mientras que en el húngaro, el patrón entonativo para este tipo de preguntas es un ascenso-descenso (el descenso empieza a partir de la penúltima sílaba), como señala Varga (2002). Como podemos ver en los siguientes gráficos, el alumno húngaro reproduce la frase española (marcada con el código Sra0) sin el ascenso final, transfiriendo su melodía húngara a la pregunta, con el ascenso-descenso en la interrogativa del código SrHa20.



**Figura 2. La frase modelo en castellano de una interrogativa absoluta.**



**Figura 3. La frase española reproducida por un húngaro, con transferencia negativa de su patrón entonativo húngaro.**

La melodía ascendente-descendente no es imposible para acompañar las interrogativas castellanas tampoco, pero solo se usa cuando por el contexto está claro que se trata de una interrogativa absoluta y el hablante no tiene que recurrir a la entonación para señalar que quería hacer una pregunta (Cantero – Font-Rotchés, 2007; Baditzné - Font-Rotchés, 2013). Por tanto, no es recomendable que un estudiante de lengua abuse de este patrón melódico en sus interrogativas absolutas no marcadas.

Como vimos, si el alumno desconoce los recursos prosódicos en la lengua meta, es muy probable que cometa errores de significado y de intención comunicativa. Sin embargo, hay muy pocos manuales que dediquen suficiente atención al tema, entre los muy pocos podríamos mencionar *Vuela*, con un tratamiento bastante deductivo de las principales reglas de entonación. Pero generalmente podemos observar que si el profesor quiere entrenar a sus alumnos en estos ámbitos, tendrá que recurrir a libros específicos de tipo monográfico, porque tales temas desgraciadamente no se integran en los métodos.

## **Conclusión**

En el presente artículo hemos recogido ciertos factores que pueden contribuir a mayores éxitos en enseñar la comunicación oral espontánea a los alumnos de ELE en un contexto no hispanohablante. Fuera de los componentes de una comunicación real, hemos seleccionado algunos recursos discursivos y prosódicos que son los puntos clave en la comunicación oral pero generalmente se desatienden en los materiales didácticos. Sin embargo, su constante y consciente tratamiento en las clases de lengua es indispensable, tanto si se trata de un profesor nativo como en el caso de un profesor no nativo.

## **Bibliografía**

- Alonso Belmonte, Isabel (2000): *El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Álvarez Martínez, María Ángeles et al. (2005): *Vuela 1*. Madrid: Anaya.
- Martin Peris, Ernesto (ed.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes accesible desde <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)>. 29.09.2014.



- Baditzné Pálvölgyi, Kata (2013): "Las interjecciones en la clase de E/LE". En: Blas Nieves, Amelia et al. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, Budapest, Instituto Cervantes, 2013. pp. 59-66. [online], accesible desde <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/budapest\\_2013.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm)> 01.10.2014.
- , Dolors Font-Rotchés (2013): "The Intonation of Spanish yes-no questions in spontaneous speech and in a didactic material". En: Gósy, Mária (ed.): *Beszédkutatás 2013*, MTA Nyelvtudományi Intézet, pp. 76-93.
- , Ana López Domínguez (2013): "Aprender interjecciones en la clase de ELE", En: Inmaculada Canet Rives (ed.): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Budapest, Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 2013. pp. 6-13. [online], accesible desde <<http://www.mecd.gob.es/hungria/dms/consejerias-exteriores/hungria/publicaciones/Propuestas-did-cticas-de-los-j-venes-hispanistas-de-la-Universidad-E-tv-s-Lor-nd/Propuestas%20did%C3%A1cticas%20de%20los%20j%C3%B3venes%20hispanistas%20de%20la%20Universidad%20E%C3%B6tv%C3%B6s%20Lor%C3%A1nd.pdf>> 01.10.2014.
- Canale, Michael & Merrill Swain (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En: *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Cantero Serena, Francisco José - Font-Rotchés, Dolors (2007): "Entonación del español peninsular en habla espontánea: patrones melódicos y márgenes de dispersión". En: *Moenia*, 13, pp. 69-92.
- Varga, László (2002): *Intonation and Stress: Evidence from Hungarian*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vázquez, Graciela (2000): *La destreza oral: conversar, exponer y argumentar*. Madrid: Edelsa.