

## **Autor**

Araujo Portugal, Juan Carlos

## **Título**

Estrategias para la mejora de la expresión oral en un idioma extranjero

## **Resumen**

La expresión oral es una de las destrezas que resulta más complicada a los estudiantes de una lengua extranjera, y junto a la expresión escrita, es la destreza en la que obtienen mayor número de suspensos. En este artículo se describen una serie de estrategias que se han puesto en práctica en la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos con el objetivo de que los alumnos mejoren su expresión oral en un idioma extranjero. Con ello se pretende que pueda servir de ayuda a aquellos docentes que tengan que hacer frente al mismo problema. Asimismo, se incluye la valoración de esta experiencia.

## **Palabras clave**

Aprendizaje, desarrollo, estrategias, expresión oral

## **Texto**

### **1. Introducción.**

Cuando se aprende una lengua extranjera, expresarse de forma oral en ese idioma resulta especialmente difícil. Este, entre otros, es uno de los motivos por los que la expresión oral, junto con la expresión escrita, es la destreza que más suspenden los estudiantes. Una de las principales dificultades es que piensan en su lengua materna y después intentan traducir al idioma extranjero lo que quieren decir. Eso puede tener como resultado que cometan errores gramaticales, así como emplear construcciones difíciles de comprender en la lengua meta, aunque puedan ser correctas desde un punto de vista gramatical.

En las primeras etapas del aprendizaje de un idioma extranjero por parte de los alumnos adultos, cuando se expresan de forma oral, estos no se limitan a lo que saben decir y por lo tanto a lo que se puede esperar de ellos. Cuando aprendemos nuestro idioma materno vamos descubriendo y familiarizándonos con él al mismo tiempo que vamos conociendo y habituándonos a la realidad que nos rodea. Sin embargo, a la hora de aprender una lengua extranjera, conocemos la realidad que nos rodea pero no dominamos el idioma que se quiere emplear para referirse a ella, lo que da lugar a esa discrepancia entre lo que se es capaz de transmitir en la nueva lengua y lo que se quiere comunicar.

Los alumnos tienen que ser conscientes de que les faltan recursos lingüísticos y vocabulario que irán adquiriendo paulatinamente durante el aprendizaje de la lengua extranjera.

A pesar de ello, en las sucesivas etapas de ese proceso, y una vez los estudiantes han alcanzado un nivel en el que se sienten más o menos cómodos para manejarse en la lengua extranjera, por lo general, dejan de esforzarse en intentar articular discursos más elaborados, lo que produce la sensación tanto a profesores como alumnos de que han llegado a un punto en el que se han estancado y que no van a seguir avanzando.

## **2. Motivos por los que la expresión oral en un idioma extranjero es considerada difícil.**

En opinión de Arnold (2003), a diferencia de lo que sucede en otras asignaturas, el aprendizaje de una lengua extranjera está vinculado de modo más destacado a la identidad de los alumnos. La imagen que tenemos de nosotros mismos se vuelve más vulnerable cuando la forma que tenemos de expresarnos en la lengua meta se limita a modos infantiles de hacerlo, lo que a su vez nos lleva a una situación donde se experimenta ansiedad. Algunos investigadores, como MacIntyre & Gardner (1991), han señalado que a la hora de aprender un idioma, la destreza que provoca una mayor ansiedad es precisamente la expresión oral.

Lo que la distingue de las otras destrezas lingüísticas es precisamente su carácter público, y la vergüenza que se siente a la hora de poner de manifiesto frente a los demás nuestras imperfecciones en el dominio del idioma extranjero. De igual modo, los comentarios al respecto por parte del profesor, pueden hacer que esa ansiedad se acentúe de forma considerable (Arnold, 2003: 3). Es por ello por lo que se debe intentar evaluar a los alumnos en situaciones que no les provoquen ansiedad (Shaaban, 2005: 34).

Los estudiantes suelen sentirse más seguros cuando se expresan en primer lugar por escrito, porque tienen la ocasión de analizar con mayor detalle lo que se les pregunta así como lo que quieren comunicar, y si detectan algún error lo pueden corregir. Por eso, cuando se abordan las estrategias para expresarse mejor de forma oral lo primero que conviene hacer es fijar los rasgos y peculiaridades distintivos de la comunicación escrita y oral que caracterizan y diferencian a cada una de ellas. De igual modo, es necesario identificar y establecer los motivos por los que es difícil comunicarse en el idioma extranjero (desconocimiento del tema, no saber el registro y las formas de cortesía que conviene emplear en cada caso, las convenciones que imperan en la otra lengua en ese contexto, etc.).

Asimismo, puede resultar útil ponerse en el lugar de una persona extranjera que se expresa en nuestro idioma para así poder identificar los factores que dificultan la comunicación y la comprensión del mensaje que esta desea transmitir, para tenerlo presente cuando se tenga que hacer en una lengua meta, para de ese modo ser más conscientes de las dificultades que surgen en la comunicación y que hay que intentar paliar, evitar o solucionar.

Es necesario establecer las diferencias que existen entre la lengua materna y el idioma extranjero en lo relativo a la pronunciación, las sílabas tónicas, la entonación, etc. Asimismo, es importante determinar cómo se reflejan las diferencias de estilo (formal o informal) en una misma situación comunicativa dependiendo de la relación, estatus social, el contexto, etc. en el que se encuentren los interlocutores. También es aconsejable proporcionar a los alumnos una serie de mecanismos y recursos que puedan usar en la lengua extranjera cuando no conocen una palabra en dicha lengua, o no estén completamente seguros sobre cómo emplear una estructura determinada, para que no se queden bloqueados e interrumpir así la comunicación.

En definitiva, es preciso dedicar unas clases a familiarizar a los alumnos con los mecanismos disponibles, que tienen que adquirir y desarrollar para que cada vez les resulte más fácil comunicarse de forma oral en otro idioma. Un buen modo de hacerlo es establecer una sesión específica para tal fin para que así los alumnos sepan que ese día se va a dedicar a la práctica y mejora de la expresión oral, y vengan preparados para ello.

Todo esto se puede considerar un ejemplo de evaluación formativa que tiene como objetivo mejorar de forma considerable los resultados de los alumnos cuando se enfrenten a las pruebas de evaluación de la expresión oral (Black & William, 1998). De igual modo es una forma alternativa de evaluación de estos, que en vez de ser utilizada para otorgar una calificación final de los estudiantes, busca propiciar el aprendizaje de estos (Jalilzadeh & Dastgoshadeh, 2011). Pero esto implica que se les enseñe cómo emplear dichas técnicas, para lo cual hay que dedicar unas sesiones iniciales de entrenamiento o familiarización (NCLRC).

### **3. Familiarización progresiva de los alumnos con el proceso.**

Las primeras clases conviene que tengan un carácter introductorio para establecer las diferencias entre la comunicación oral y escrita, así como las características específicas de la lengua extranjera que se han señalado. A continuación, y antes de que las sesiones sean eminentemente prácticas, es una buena idea estudiar y analizar la actuación de otros hablantes no nativos, para detectar los problemas con los que se encuentran a la hora de comunicarse en la lengua extranjera y de ese modo empezar a ser conscientes de lo que se podría hacer para evitar o solucionar esas dificultades.

En la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos esto ya se ha hecho para ayudar a los alumnos a mejorar su expresión oral, para que esta no sea uno de los motivos por los que no superen un curso y por lo tanto no puedan acceder al curso y/o nivel siguiente. Viene a ser un entrenamiento respecto a cómo realizar el examen oral, pero que en realidad va mucho más allá y tiene en cuenta los diversos aspectos que ya se han mencionado. Antes de comenzar con las sesiones prácticas conviene familiarizar a los alumnos con los criterios de evaluación y calificación que se utilizan para evaluar los exámenes orales finales, junto con una explicación de los descriptores de cada uno de ellos y lo que corresponde a cada uno de estos. Si los alumnos entienden cómo se les va a evaluar esto siempre tendrá un efecto positivo en su proceso de aprendizaje (Rogier, 2014: 10).

#### **4. Preparación en común de las actividades de práctica.**

Desde hace ya unos años la prueba de expresión oral consiste en un monólogo y un diálogo. Para la práctica y mejora de la expresión oral se suele usar el material empleado en cursos anteriores para la prueba de expresión oral, y se entrega a los alumnos el enunciado de las tareas que se solicitaba realizar a ambos candidatos, dado que esa prueba habitualmente se desarrolla en parejas o en grupos de tres personas. En la parte oral, cada candidato tiene tan solo el enunciado de la tarea que se le solicita realizar. El hecho de usar material que se ha empleado con anterioridad hace que la tarea sea más motivadora y los estudiantes se impliquen más en ella.

Una vez disponen de las tareas que hay que llevar a cabo, y a nivel de grupo, los alumnos empiezan a pensar lo que se podría decir en cada una de esas tareas, en lo que se refiere al contenido. Un ejemplo sería que un candidato tenga que defender las ventajas de vivir en el campo frente a hacerlo en la ciudad, que sería la tarea del otro alumno. Según van surgiendo ideas, en forma de lluvia de ideas, los estudiantes suelen tomar nota de estas. Hay que destacar que este intercambio o puesta en común de ideas siempre se realiza en la lengua meta. Si no saben cómo expresar algo en el otro idioma, intentan explicar lo que quieren transmitir y se les indica lo que podrían decir. Asimismo, cuando aportan una idea pero existe una forma más apropiada o específica de referirse a lo que sugieren, se les facilita igualmente. Cabe reseñar que esto se hace en todo momento en forma de notas y en la lengua meta. Según van surgiendo las distintas ideas se pueden establecer también relaciones, efectos, consecuencias, resultados, etc. entre lo dicho por unos y otros.

Este proceso, y sobre todo al principio, suele ser lento y llevar un tiempo considerable, pero tiene como objetivo que los estudiantes se familiaricen con lo que tienen que hacer durante los minutos de preparación de la prueba oral.

Según va pasando el tiempo este proceso de preparación previa se va haciendo más rápido. Como se ha indicado, todas las anotaciones que se escriben en la pizarra son en forma de pequeñas notas, entre otros motivos, para que los alumnos se acostumbren a hacer lo mismo. La primera tentación que se tiene cuando se está pensando lo que se quiere comunicar en otro idioma es redactarlo para posteriormente leerlo. Sin embargo, esto no es lo que habitualmente se hace cuando se prepara un pequeño discurso, conferencia o exposición de ideas. En estos casos, se usa un guión donde se recogen todas las ideas y puntos que se quieren tratar, para no olvidar ninguno, y después se desarrollan y exponen de forma oral. Desde un punto de vista práctico, redactar oraciones completas durante la preparación de la prueba oral, resta a los alumnos tiempo para pensar lo que van a decir durante esta.

Una vez se ha establecido el contenido que se quiere transmitir, es decir, qué comunicar, hay que centrarse en cómo hacerlo. Para ello conviene llamar la atención sobre diferentes aspectos, a los que muchos alumnos con frecuencia no prestan atención. Por ejemplo, el registro o estilo que se tiene que utilizar, teniendo en cuenta el contexto, la relación entre los interlocutores, el objetivo que se busca, etc. Establecido esto, resulta una buena idea pensar en diversos modos en que se puede comenzar a realizar la tarea. Por ejemplo, con el saludo adecuado, refiriéndose a algo que se ha leído o visto en las noticias relacionado con la tarea a desarrollar, mencionando una conversación telefónica donde se haya tratado del tema con una tercera persona (un amigo, compañero, familiar), etc. En ocasiones una de las dificultades con que se suelen encontrar los alumnos es precisamente no saber cómo comenzar. Es importante indicar y ayudar en todo aquello que pueda facilitar la comprensión de lo que se quiere transmitir así como la realización de la tarea propuesta.

Dado que uno de los criterios de evaluación es el uso de la lengua, es decir, lo que los alumnos conocen y si son capaces de emplear correctamente el vocabulario y estructuras gramaticales que se corresponden al nivel y curso de que se les evalúa, a continuación conviene dirigir la atención sobre el vocabulario y las estructuras gramaticales que se deben usar en cada tarea para conseguir el objetivo que esta plantea. Sobre todo en el caso del vocabulario a emplear, este puede variar en función de la tarea a realizar. Es importante que los alumnos sean conscientes de que pueden llevar a cabo una tarea de forma totalmente correcta pero utilizando un vocabulario y estructuras gramaticales muy sencillas, algo que no se puede aceptar en cursos y niveles más altos, tal y como también señala el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

A medida que se tiene mayor conocimiento y dominio del idioma hay desarrollar la capacidad discursiva e ir aproximándose a lo que hacen los hablantes nativos de la lengua meta en dichas situaciones. Esa sencillez de vocabulario y estructuras gramaticales, junto con la corrección formal, suelen ser los puntos

en los que más fallan los alumnos, y se va acentuando en los cursos y niveles superiores.

### **5. Realización de la actividad en parejas.**

Finalizada esa primera fase de preparación en común, cada alumno escoge una tarea a realizar y la comienza a preparar de forma individual. Durante esta fase, en que los alumnos toman notas que luego no podrán leer, tan solo consultar, en todo momento se les ofrece ayuda si la precisan, por ejemplo, porque se les han ocurrido nuevas ideas y no saben, o no están seguros, sobre cómo expresarlas en el idioma extranjero. Skehan & Foster (1999) han demostrado que si se les deja tiempo para que preparen una actividad oral, los alumnos generan un lenguaje más fluido y la complejidad de la lengua empleada es mayor.

Concluido el tiempo de preparación a nivel individual, se comienza a realizar la tarea propuesta en parejas con la misma duración que tiene en las pruebas finales, indicándoseles cuando debe comenzar la otra persona a realizar su tarea. Mientras llevan a cabo el monólogo o diálogo se presta atención a las diferentes parejas anotando los fallos y errores más recurrentes, así como todas las dificultades que se detecten, para después hacer referencia a ellas e intentar facilitar una solución adecuada y efectiva.

Realizado el monólogo o diálogo en parejas, los integrantes de estas valoran la actuación de sus compañeros teniendo en cuenta los distintos criterios de las tablas de evaluación. Esto al principio les resulta bastante extraño y los alumnos tienden a dar una nota a sus compañeros, siendo por lo general bastante generosos, seguramente por temor a que de no hacerlo así, cuando su compañero comente su actuación, este pueda ser especialmente crítico. Esta última parte es una evaluación de pares, pero que se circunscribe al ámbito del trabajo en parejas o pequeños grupos.

### **6. Evaluación de la actividad por pares.**

Pasado un tiempo razonable, se pide a una pareja de voluntarios (que pueden ser los dos integrantes de una misma pareja o de parejas distintas) que realicen para el conjunto del grupo la misma tarea que acaban de hacer. Si no se ofrece nadie voluntario se escoge una pareja concreta. En esta ocasión no hay tiempo de preparación previa. Mientras la llevan a cabo, el resto de la clase presta atención, puesto que una vez que finalicen, y nuevamente a nivel de parejas, van a valorar la actuación de sus compañeros, de nuevo teniendo en cuenta los diferentes criterios de evaluación, fijándose en si los han cumplido y no únicamente en el de corrección formal.

Nuevamente, tras un tiempo razonable, se hace lo mismo pero en esta ocasión a nivel de grupo. A diferencia de lo que sucede cuando evalúan la actuación de su compañero de pareja, aquí los alumnos parecen tomarse la cuestión más en serio y se muestran más críticos con sus compañeros. Al igual que cuando lo han hecho en parejas, se presta atención a cada uno de los criterios y los estudiantes tienen que justificar sus respuestas o críticas refiriéndose a la actuación de las personas que han realizado la tarea para todo el grupo. Algo que hay que dejar claro desde el primer momento es que en ningún momento se trata de ridiculizar o poner en evidencia a nadie por su forma de expresarse en el idioma extranjero. Es una actividad más de clase que persigue que mejoren la expresión oral.

El motivo por el que llevan a cabo la actividad en parejas en primer lugar es para que cojan confianza y seguridad en sí mismos, para después sentirse más cómodos si la tienen que hacer para la evaluación del resto de integrantes del grupo. La valoración de la actuación de los alumnos por parte del resto de compañeros también se podría llevar a cabo en pequeños grupos de cuatro o seis personas como máximo, en vez de a nivel de todo el grupo, para que así no se sientan tan incómodos o les de vergüenza hacerlo.

## **7. Inconvenientes de esta práctica.**

En primer lugar, y sobre todo en las primeras sesiones, requiere mucho tiempo, en especial la fase de preparación, por lo que a menudo tan solo da tiempo a realizar un monólogo y un diálogo. Asimismo, la pareja que desarrolla la actividad para el resto del grupo puede sentirse incómoda. De ahí el hacerlo primero en parejas, para que de ese modo cojan confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que puedan darse cuenta de los aspectos en los que fallan y puedan rectificarlos o mejorarlos a la hora de realizarla para todo el grupo. De igual modo, hay que tener muy presente dónde hay que fijar el límite a la hora de hacer recomendaciones, sugerencias, etc. a los alumnos que llevan a cabo la actividad para la evaluación de todo el grupo, porque de forma totalmente inconsciente e involuntaria esos comentarios sobre su actuación pueden desanimar o desmotivar a los alumnos que son evaluados. Tal y como sugiere Shaaban (2005), en todo momento hay que evitar que los alumnos se vean sometidos a una situación de ansiedad.

También al dedicar un día de clase a la semana, o cada dos semanas, a la práctica específica de la expresión oral, se dispone de menos tiempo para ver el resto de contenidos de la programación. Finalmente, muchas veces los alumnos en vez de centrarse en el proceso de aprendizaje y ver la actividad como una estrategia de aprendizaje, están más interesados en conocer la valoración de su actuación, es decir, si en el caso de que esa actividad hubiese sido un examen oral lo habrían aprobado. Esta situación es más palpable en el

caso de los alumnos repetidores.

### **8. Valoración de la experiencia.**

Por lo general, es algo que interesa a los alumnos desde el primer momento, y estos no suelen faltar el día que saben que se va a dedicar a esta práctica. Asimismo, los estudiantes habitualmente participan en lo que se refiere a la preparación en común de las distintas tareas, y casi siempre alguno se ofrece como voluntario para realizar la actividad para su evaluación por el resto de compañeros. Cuando no ha habido voluntarios y se ha escogido a dos personas concretas nunca se han negado a hacerlo.

En lo referente a los resultados finales, la mayor parte de los estudiantes mejoran a la hora de expresarse de forma oral, aunque eso no signifique necesariamente que aprueben el examen oral final. Un modo de que los alumnos asimilen e identifiquen las características de un trabajo de calidad, y posteriormente lo puedan llevar a cabo, es evaluar el de sus compañeros (NCRLC). Más que el resultado final, lo importante es centrarse en el proceso, y ver si se va progresando en el mismo. Es cierto que en algunas ocasiones sí que se ha solicitado que se calificara la actuación de la pareja que realiza la actividad para el conjunto de la clase, pero no parece que sea una buena idea. En primer lugar porque los alumnos se pueden mostrar muchísimo más exigentes que los profesores, con lo que pueden desmotivar y desanimar a las personas que han desarrollado la actividad. Y en segundo lugar, al hacer eso se propicia que los alumnos se fijen más en el resultado final que en el proceso de aprendizaje o entrenamiento, que es lo que realmente les va permitir mejorar.

Por último, esta experiencia sirve para que los alumnos tomen conciencia de que la expresión oral, como cualquier otro aspecto del aprendizaje de un idioma, es algo que se puede aprender y mejorar con la práctica. Asimismo, les permite ser conscientes de lo que les plantea más problemas a la hora de comunicarse de forma oral y en lo que tendrán que incidir especialmente. Todo esto se encuadra dentro de las estrategias de aprendizaje, la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, y el aprendizaje permanente. Lo que se hace es indicarles lo que tienen que realizar a la hora de comunicarse de forma oral. Los alumnos puede que no sean capaces de percibir el objetivo final y se queden en que les sirve para aprobar la parte oral de las pruebas finales, pero eso es algo que tampoco tiene que preocupar en exceso. Lo realmente importante es que sean capaces de comunicarse de forma oral con cada vez mayor facilidad, y hacerlo de forma efectiva.

### **Bibliografía**

Arnold, J. (2003). Speak easy: How to ease students into oral production.



*Humanising Language Teaching*, 5(2), 1-13.

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-73.

Jalilzadeh, K., & Dastgoshadeh, A. (2011). Role of Alternative Assessment Techniques in Improvement EFL learners' Speaking Skill (Iranian EFL Setting). *International Journal of Asian Social Science*, 1(2), 27-35. Disponible en: [http://www.aessweb.com/pdf-files/IJASS,1\(2\),PP.27-35.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/IJASS,1(2),PP.27-35.pdf).

MacIntyre, P., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.

Rogier, D. (2014). Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning. *English Teaching Forum*, 52(3), 6-10. Disponible en: [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/etf\\_52\\_3\\_02-13.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/etf_52_3_02-13.pdf).

Shaaban, K. (2005). Assessment of Young Learners. *English Teaching Forum*, 43(1), 34-40. Disponible en: [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/05-43-1-g.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-1-g.pdf).

Skehan, P., & Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49, 93-120.

### **Webgrafía**

NCRLC – The National Capital Language Resource Center. *Assessing Learning. Alternative Assessment*. Disponible en: <http://www.nclrc.org/essentials/assessing/alternative.htm>.