

La lengua oral en la enseñanza

Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales.

Carmen PÉREZ FERNÁNDEZ

Profesora de Lengua Castellana y Literatura de enseñanza media
Xunta de Galicia

Actualmente profesora en el exterior, Italia, MEC.
carmenpefel@yahoo.es

Recibido: febrero 2009

Aceptado: abril 2009

RESUMEN:

Este artículo propone un modelo de programación de la lengua oral en función de diversos ejes que deben considerarse al elaborar actividades orales. Expone qué características deben presentar unas tareas orales adecuadas y eficaces.

Palabras clave: programación, didáctica, oral, metodología, comunicación.

Oral Language in Education

ABSTRACT:

This article proposes a model of programming of the oral language in function of diverse axes that should be considered when elaborating oral activities. It exposes the characteristics they should present as appropriate and effective oral tasks.

Key words: programming, didactics, oral, methodology, communication.

Le langage oral dans l'enseignement

RÉSUMÉ :

Cet article propose un modèle de programmation de la langue orale en fonction des divers axes qui doivent être considérés pour élaborer des activités orales. Il expose aussi le type de caractéristiques que doivent présenter des tâches orales adéquates et efficaces.

Mots clef: programmation, didactique, oral, méthodologie, communication.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Por qué enseñar la lengua oral. 3. Situación actual de la lengua oral. 4. Prejuicios contra la enseñanza de la lengua oral. 5. Orientaciones metodológicas: constructivismo y enfoque comunicativo. 6. Programación de contenidos orales. 7. Criterios para la selección y diseño de actividades orales. 8. Clasificación de las actividades comunicativas orales. 9. Adecuación de las tareas. Su dificultad y secuenciación. 10. Conclusión. 11. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela tradicional no ha sentido la necesidad de enseñar a hablar, y mucho menos a escuchar, puesto que lo considera una actividad natural consustancial al ser humano. Cuando el niño de seis años accede al sistema educativo, ya sabe hablar y escuchar. Ha aprendido el uso oral en su entorno familiar, por lo que importa más enseñarle usos que no domina: leer y escribir.

Sin embargo, cuando ese mismo alumno, cuyo dominio oral se consideró suficiente, accede a la ESO, el profesorado se queja de que *no sabe hablar y no entiende lo que se le explica*. A este estudiante se le pide ahora que entienda explicaciones con cierto grado de formalidad. Si antes no se le recriminaba el uso espontáneo y coloquial de la lengua, ahora se le exige que se comporte como un adulto instruido: tanto en sus usos lingüísticos como en su interacción con los demás. Parece claro que el ámbito familiar no garantiza ese aprendizaje sofisticado de los usos comunicativos de la vida adulta.

La escuela tradicional no enseñaba estos usos formales de la lengua oral, sino que tenía como objetivo que el niño hablara igual que escribía, prevaleciendo siempre la lengua literaria como modelo escrito. Se reprimía la lengua oral de los niños, así como su afectividad y sus experiencias cognoscitivas. Hoy, la escuela continúa confiando en la permanencia de la letra escrita: *verba volant, scripta manent*. La lengua oral es de difícil recuerdo, no favorece la reflexión como la escrita, y es complicado corregirla. En cambio, la lengua escrita permanece y su norma uniformadora facilita la labor del profesor. Además hay un rechazo del habla por parecer poco científica. La enseñanza de lenguas se ha centrado en la lengua escrita porque se caracteriza por frases bien formada, integradas en párrafos altamente estructurados. La lengua hablada, en cambio, está constituida por enunciados cortos, a veces fragmentados; los hablantes suelen usar referencias no específicas como “cosa” “eso”, interjecciones, y todo ello con una sintaxis errática. Así a los enseñantes se les aparece como conceptualmente menos densa y menos correcta que la prosa expositiva (Brown y Yule, 1983: 4).

Otro tanto ocurre en concreto con la escucha: a pesar de que es una habilidad que se adquiere de forma natural, cuando los niños llegan a la ESO, siguen presentando notables carencias en la comprensión oral. Es una queja habitual de los profesores de cualquier área que los alumnos no entienden lo que se les explica. Si pensamos que la mayor parte del tiempo que pasan en la escuela están escuchando (un 70% del tiempo), puede que estemos ante una de las claves del fracaso escolar.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el papel igualador de la escuela, que tiende a identificar las formas lingüísticas coloquiales con dificultades cognoscitivas. Las censura y las margina. Niega sistemáticamente la forma habitual de expresión oral de los alumnos. Somos iguales ante la lengua y desiguales en el uso (A. Tusón, 1991). Según nuestro estatus social accedemos a más o menos bienes lingüísticos y dominaremos un código elaborado o restringido. Estas palabras nos llevan a Bourdieu, que en 1985 trata de reflejar la desigual distribución del *capital lingüístico* en la sociedad y la escuela y los efectos sociales de esta desigualdad.

2. POR QUÉ ENSEÑAR LENGUA ORAL

La importancia de una correcta evolución en el uso del lenguaje se ve apoyada por la psicología cognitiva que señala que la maduración individual intelectual y emocional, así como la de una comunidad, están ligadas al lenguaje. Además de servir para comunicarnos, la lengua cumple importantes funciones mentales que afectan a cómo entendemos el mundo y a cómo reflexionamos sobre lo que nos rodea. Se desprende de esta afirmación que la maduración lingüística y comunicativa va interrelacionada con la maduración cognitiva (Littelwood, 1992: 19).

En cuanto a la importancia de la lengua para el aprendizaje, resulta muy interesante la teoría de Barnes (1992: 93 y ss.), que expone el papel de lo que él denomina *habla interna*, que tiene como objeto no la comunicación sino la organización del pensamiento. Mediante el lenguaje reconstruimos para nosotros mismos lo aprendido. Aprender a comunicarse se convierte así en el núcleo de la educación, puesto que nos resulta casi imposible discernir entre lo que un alumno aprende y lo que es capaz de comunicar sobre lo aprendido. La comunicación eficaz es también una herramienta a la hora de aprender en grupo, con lo que él llama *habla exploratoria*. Hemos de distinguir pues, el habla como sistema de comunicación que ha de ser aprendido y como medio de aprendizaje. Se pueden llegar a distinguir hasta tres planos en el campo didáctico de la lengua oral: (E. Lugarini, 1995; en Lomas, 1999:295)

- La interacción verbal en el aula
- La enseñanza lingüística (de lengua materna y lengua extranjera).
- El uso cognoscitivo del lenguaje oral: canaliza los contenidos de las asignaturas y articula el pensamiento.

En realidad, no existe una programación conjunta por parte del profesorado del aprendizaje de la lengua oral como un instrumento que es para acceder al conocimiento. Los profesores presuponen que ese conocimiento y dominio ya existen, hasta que en el momento de la evaluación se hace patente que no es así. Posteriormente, no hay un reajuste en la actuación del profesorado para paliar la carencia.

Por otra parte, el aula es un microcosmos en el que se crean los hábitos de comunicación y de relación de la sociedad de la que el alumno forma parte. Es un escenario en el que se representan papeles diversos predeterminados, más o menos negociables, que se desempeñan a través del uso de la palabra. El alumno con un capital lingüístico pobre, no tiene las mismas posibilidades de interactuar con sus compañeros y sobre todo con los adultos de su mundo educativo, que aquel otro que emplea un código elaborado. Es obligación de las clases de lengua proporcionar las adecuadas herramientas lingüísticas a todos y cada uno de los alumnos para una plena interacción social tanto dentro como fuera de la escuela y en una gran variedad de situaciones posibles.

En cuanto a la escucha, es ésta una habilidad fundamental para las relaciones humanas: sin escucha, no hay conocimiento del otro, es imposible la empatía. El diálogo, puntal de la convivencia pacífica, se vuelve inútil. La didáctica de la len-

gua no puede por más tiempo dar de lado o dar por sabida una habilidad que abrirá tantas puertas a los alumnos de la educación obligatoria. En las leyes educativas ya están presentes los contenidos de lengua oral. Es el momento de llevar esa parte del curriculum a las programaciones, a los libros y al aula.

Enseñar Lengua en primaria y en la ESO significa, pues, facilitarle al alumno el acceso a los usos formales de la lengua oral, que por sí mismo no va a aprender. Al menos no aquellos alumnos que no tengan un entorno familiar y cultural privilegiado. En una educación holística e integradora el objetivo primero debe ser proporcionar al alumno una herramienta eficaz para la resolución de problemas reales. Para ello ha de lograrse ampliar su abanico expresivo y sus estrategias de escucha mediante un diseño coherente de actividades variadas en situaciones comunicativas diversas que ofrezcan al educando la posibilidad de crecer en sus usos comunicativos (y no sólo lingüísticos).

En otros países ha tenido lugar la misma evolución en la enseñanza de la lengua. De una orientación teórica y gramaticalista, se ha pasado a otra más centrada en cuestiones pragmáticas de uso de la lengua. La situación en la didáctica del inglés es muy similar a la que hoy tenemos en nuestro país en la didáctica del español. Al principio, la lengua oral era tratada como el pariente pobre en la enseñanza de lenguas. Poco a poco esa idea quedó desterrada, pero aun así la metodología empleada para enseñar la escucha y la lengua oral no era, en general, eficaz ni adecuada. Se creía que el alumno aprendería a escuchar la lengua simplemente exponiéndolo a audiciones, sin proporcionarle los recursos necesarios para mejorar sus habilidades como oyente. En el mejor de los casos, el alumno aprendería por sí solo.

Sin embargo, es fundamental que el profesor sea consciente del producto final que quiere alcanzar y que conozca el proceso y la naturaleza de la comprensión. De otro modo, es difícil que logre avances. El principio es analizar la situación de la que parten los educandos y diagnosticar las necesidades y las dificultades con las que se encuentran al producir e interpretar un discurso oral.

Se puede concluir que, dado el peso de la lengua oral y de la escucha comprensiva en las vidas cotidianas y en el éxito académico de los educandos, es necesario abordar la programación coherente y sistemática de la lengua oral y la escucha en la enseñanza obligatoria. Parece necesario atenuar la obsesión normativa y gramaticalista y subordinar los contenidos morfosintácticos a la dimensión semántica y pragmática de la lengua.

La evolución de la didáctica de la lengua debe ir paralela a la del estudio científico de las ciencias del lenguaje. La Retórica y la Pragmática ven el uso de la lengua de un modo distinto, así como la Antropología lingüística y la Sociolingüística. Todas estas disciplinas dirigen su mirada de estudio hacia la lengua oral y a la diversidad dentro de las comunidades de habla. Los hablantes no son abstracciones ideales sino personas con estrategias comunicativas. Estas disciplinas demuestran que en la comunicación hay muchos más factores en juego que los hasta ahora estudiados en la asignatura de Lengua, y la didáctica deberá recoger estos nuevos enfoques.

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA LENGUA ORAL

La lengua oral, hasta ahora, cuando no ha sido olvidada en las programaciones, ha estado caracterizada por la improvisación: las clases no obedecen a una reflexión sistemática ni a una programación continua. No ha sido trabajada ni evaluada con el suficiente criterio ni la necesaria sistematización. Incluso aun tratando los aspectos instrumentales, se ha hecho desde una perspectiva teórica, basada en explicaciones semánticas y morfosintácticas excesivas para lograr una correcta producción o comprensión. Las actividades son esporádicas, inconexas y no obedecen a exigencias pragmáticas.

En los libros de texto de la asignatura más empleados podemos comprobar (véase la tesis de la autora) que los contenidos orales, salvo excepciones, se hallan su-peditados a los contenidos lingüísticos de la asignatura. Las tareas o actividades orales suponen una modificación de las estrategias de enseñanza en el aula, pero no desarrollan contenidos propios de una programación de lengua oral independientes. Esto confiere cohesión a las unidades de los libros pero lastra la enseñanza de la lengua oral.

Por ello, nos solemos encontrar con contenidos mal seleccionados, o mal secuenciados y con una inadecuada gradación en la dificultad de los ejercicios. O bien los planteamientos metodológicos y los contenidos no se ajustan a la edad de la clase, ni a sus conocimientos previos, o a sus intereses.

Como ocurre en el resto de los campos de la enseñanza de la lengua, en la didáctica de la lengua oral se halla omnipresente el punto de vista estructural de la lengua, que se concentra en el sistema gramatical describiendo cómo se pueden combinar los elementos lingüísticos. No explica el funcionamiento de la lengua como medio de comunicación. Ni se dan cabida las contribuciones reales de los alumnos, tanto en su vertiente lingüística, como vital y experiencial.

4. PREJUICIOS CONTRA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

Hay una serie de ideas previas sobre la lengua oral que, con mayor o menor fundamento, sirven de disculpa para no abordar seriamente su enseñanza. Ya se ha comentado el rechazo que la escuela muestra por los usos coloquiales de los alumnos. Sin embargo, es imprescindible partir de sus usos lingüísticos y comunicativos reales para poder tender un puente desde éstos hasta la variedad estándar que deberán dominar al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sólo así podrá pasar el alumno a resolver una mayor variedad de situaciones comunicativas con éxito.

Se percibe entre el profesorado la creencia generalizada de que no hay tiempo suficiente para dedicárselo a la lengua oral, y que además el alumno no muestra interés por cambiar su forma de hablar. En cuanto al profesorado, se cree que carece de la formación necesaria para abordar la lengua oral en sus clases. Lo cierto es que su formación no contempla la pragmática y la sociolingüística, fundamentales para estudiar el hecho comunicativo en todas sus dimensiones.

En cuanto a la interacción en el aula, se alega la escasez de recursos didácticos y metodológicos, lo cual hace que las clases sean difíciles de controlar y evaluar. También se señala la falta de espacio físico en el aula para organizarlo de otra manera. A esto hay que añadir el prejuicio ya mencionado de que se considera que los alumnos ya aprenden a hablar correctamente por sí solos.

La didáctica de la lengua oral choca también con una tendencia a considerarla responsabilidad de todo el profesorado y no sólo del profesorado de lenguas. Esta tendencia, representada por Rivers, son partidarios de la enseñanza implícita, y consideran que todos los profesores de cualquier área son responsables de la competencia oral de los alumnos. Se contraponen otra corriente: los partidarios de la enseñanza explícita, como Carton, que creen que no se les puede pedir a todos los profesores de cualquier área conocimientos sobre la didáctica de la lengua. Por otra parte, aducen que de ese modo se cae en el error de diluir la responsabilidad de la evaluación de la lengua oral (en Del Río, 1993)

Opinamos, con del Río, que la enseñanza implícita es opcional y complementaria de la explícita. Pero sin esta última, el efecto sería equivalente a abandonar la enseñanza de la lengua oral, que es en general lo que está ocurriendo hoy en día. Y lo que es más importante: aunque el alumno pueda percibir esta enseñanza como algo implícito, para el profesor ha de ser siempre un contenido explícito, ya que ha de programarlo y evaluarlo. Puesto que aquellos contenidos que no se evalúan son contenidos *invisibles* en la asignatura.

5. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS: CONSTRUCTIVISMO Y ENFOQUE COMUNICATIVO

Haremos en este apartado una aproximación a las cuestiones ligadas al enfoque didáctico que deberán ser tenidas en cuenta al analizar y diseñar las actividades de lengua oral más adelante. Porque sólo es posible mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el conocimiento y uso de unos marcos teóricos que nos permitan llevar a cabo una verdadera reflexión sobre esta práctica, para que actuemos según un pensamiento estratégico que haga que nuestra intervención pedagógica sea coherente con nuestras intenciones y nuestro saber profesional.

En primer lugar, no se puede negar la obviedad de que la única forma de aprender a escribir es escribiendo y leyendo. Y la única forma de aprender a hablar y comprender un discurso oral, es hablando y escuchando. También resulta evidente que si el profesor da una clase magistral tras otra, explicando el libro de texto, el alumno no tiene otra opción que una actitud pasiva. No hay lugar para la interacción dentro del aula. A no ser que se varíe esta metodología, que tendrá que volverse más participativa y abierta, no se podrá abordar el enriquecimiento expresivo de los educandos, ni mejorar sus estrategias de lengua oral.

Vemos el aprendizaje como la superación de retos para avanzar un poco más desde el punto de partida. Intervienen: lo que se sabe; la disposición para aprender; la posibilidad de convertirlo en significativo; las capacidades cognitivas; y factores de equilibrio personal, de relaciones interpersonales y de inserción social.

La forma de percibirse los alumnos a sí mismos y a las situaciones de enseñanza-aprendizaje influye en la manera de situarse ante los contenidos e influye en los resultados. Estos tienen un efecto cognitivo e inciden también en el autoconcepto. A su vez, esta imagen de uno mismo tiene consecuencias directas en las relaciones interpersonales. “Es fundamental que el alumno aprenda y que al mismo tiempo aprenda a aprender y que aprenda que puede aprender, lo cual reforzará su autoconcepto” (Zabala, 1995: 105).

Cuando hablamos de enseñar lengua oral, nos hallamos inmersos en los procedimientos, en el manejo de habilidades. Los procedimientos se aprenden de *modelos expertos*. Y sólo se aprende a realizar las acciones haciéndolas todas las veces que sea necesario. Es lo que llamamos *ejercitación múltiple*. Esta deberá ir seguida de una reflexión sobre la actividad y posteriormente se aplicará en contextos diferenciados. Este último punto es importante, ya que el hecho de aprender una estrategia cognitiva o una habilidad en un contexto determinado, no conlleva que se vayan a transferir a otros contextos mecánicamente.

Actualmente, la práctica didáctica en las aulas es completamente diferente al que acabamos de exponer como deseable. Encontramos que la enseñanza tiene como función principal la *selectiva* y *propedéutica*, dando prioridad a las capacidades cognitivas. Los contenidos que se desprenden son eminentemente conceptuales. Se toma el aprendizaje como acumulativo y se realiza a través de planteamientos didácticos transmisivos y uniformadores.

Las relaciones dentro del aula son unidireccionales de carácter directivo: del profesor al grupo de alumnos. La evaluación es sancionadora y se centra sólo en los resultados, no en el proceso. Desde el punto de vista cognitivo, este método es empobrecedor, ya que en una evaluación de estas características, las únicas estrategias que se activan son las que llevan a superar los exámenes, no aquellas que llevan a obtener éxito en el conocimiento. El modelo expositivo puede ser adecuado, si no se usa exclusivamente, para exponer contenidos factuales y conceptuales pero nunca puede ser el único.

Si queremos darle más peso a la función social de la enseñanza, ésta adquiere un papel más global, que abarca las capacidades de la persona desde una perspectiva de comprensividad y formación integral y holística. Atenderá a la diversidad del alumnado en procesos autónomos de construcción del conocimiento. La función social de la enseñanza es la formación integral de la persona. Los resultados ya no serán tan uniformes como en el modelo tradicional. No tiene sentido buscar un modelo ideal o único ni un método ideal, sino que se buscará la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica.

Una vez que hemos fijado en qué marco didáctico nos movemos (el del constructivismo), pasamos a concretar una orientación didáctica que se está imponiendo en la enseñanza de las destrezas lingüísticas: el *enfoque comunicativo*. En este enfoque, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es la comunicación entre los participantes. No se trata de añadir intenciones comunicativas reproduciendo la metodología tradicional, sino de cambiar esta metodología en profundidad. Enseñar

no es contar o transmitir conocimientos, sino crear la situación propicia para que el alumno aprenda por sí mismo esos conocimientos.

El hecho de optar por el enfoque comunicativo no supone que se emplee siempre la misma metodología, sino que ésta ha de ser dúctil para adaptarse a los contenidos que se trabajen en cada momento. El profesorado ha de conocer variedad de métodos para elegir el más adecuado a cada contenido que se impartirá y al grupo de alumnos con el que le toca trabajar en cada momento.

Particularmente, el enfoque comunicativo requiere una renovación de los puntos de vista pedagógicos del profesorado y una intensa práctica, ya que se necesitan más recursos para mantener un clima de aprendizaje adecuado en el aula. Al ser clases más participativas, se corre el riesgo de que los alumnos las tomen como un descanso de la rutina diaria. Para que esto no suceda, es necesaria una sistematicidad en la programación de las actividades y hacer notar a los educandos que éstas son evaluadas y tenidas en cuenta en la nota de evaluación.

Una de las ventajas de una metodología más abierta, además de su potencial didáctico, es la gran capacidad de motivación que ejerce sobre el alumnado. Sentirse protagonistas de la clase, trabajar con medios poco habituales en una clase de lengua, como pueden ser los audiovisuales o el ordenador, les resulta atractivo. Los predispone a favor de la asignatura, preparándolos de este modo para contenidos más áridos y académicos para los cuales quizá sea más adecuada una metodología más tradicional. Otra ventaja es que se les da una oportunidad para que destaquen a aquellos alumnos menos motivados en el estudio.

Una asignatura como la Lengua Española ha de trabajar y evaluar no sólo la memoria, el análisis y la reflexión lingüística, sino la imaginación, la atención y la competencia comunicativa. Frecuentemente se logra que se sientan más integrados en la clase estos alumnos con menor dominio comunicativo en el registro culto y menos recursos cognoscitivos, dado que normalmente en contenidos más abstractos, no destacan.

Sin un enfoque comunicativo es factible enseñar mucha lengua, mucho léxico, pero no enseñar a los alumnos a adecuarse a una situación comunicativa determinada, teniendo en cuenta el contexto, los interlocutores, la intención comunicativa, etc. Ni es un modo adecuado de comprobar por qué no entienden lo que se les explica, si se trata de un problema de tipo cognitivo, de un desajuste emocional o de carencias por proceder de un ambiente sociocultural pobre.

Éste es el verdadero reto que debe superar el profesorado: cambiar de metodología. Una gran parte está de acuerdo con la necesidad de que sus alumnos aprendan a expresarse bien, pero hay más profesores reacios cuando se les habla de variar la distribución espacial de los alumnos dentro del aula, de cambiar de clase, y sobre todo de ceder espacio para que el alumno intervenga e interactúe con sus compañeros.

6. PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS ORALES

a) Funciones orales y habilidades comunicativas

No hay una única forma de concretar los objetivos de los textos legales educativos en programaciones de lengua oral. Pero lo que resulta vital es que las actividades de lengua oral estén sistematizadas, que obedezcan a una rigurosa programación bien fundamentada teóricamente. Ésta no tiene necesariamente que ser cerrada, sino que puede modificarse en función de las necesidades y progresos de los alumnos, así como de sus intereses.

Lo importante es delimitar un campo de actuación que sirva para ordenar los contenidos. Al programar la lengua oral, cabe centrarse en las funciones, en los exponentes lingüísticos o en las habilidades y estrategias. Ilustramos lo dicho mediante un cuadro de Del Río (1993: 53).

Categorías para describir los contenidos de la lengua oral comunicativa	
PRODUCCIÓN	COMPRENSIÓN
Nivel conceptual/categorial	
FUNCIONES PRAGMÁTICAS	
HABILIDADES COMUNICATIVAS	
Exponentes lingüísticos	
Nivel didáctico/práctico	
ACTIVIDADES DIDÁCTICAS DE LA LENGUA ORAL	

Del Río, 1993, pág. 53.

Preferimos trabajar la lengua oral basándonos en las habilidades y estrategias, más que en las funciones, aunque éstas también estarán presentes en el fondo de nuestra programación, sobre todo en lo que se refiere a la producción. Aunque esos otros aspectos no se pierden de vista del todo, se busca principalmente que los alumnos sean *hablantes y oyentes eficaces*, y por lo tanto, hemos de actuar sobre habilidades comunicativas concretas.

Las funciones orales que estarán latentes en la programación de las tareas, sustituirían a las funciones de Jakobson, que son poco prácticas a la hora de trabajar en el aula mediante tareas. No se trata de diseñar ejercicios que ejemplifiquen cada función, como suele aparecer en los libros de texto. Nuestra programación ha de responder a objetivos más pragmáticos y globales. Hemos condensado la propuesta

de funciones que ha de dominar el alumno de Del Río (1993), y la de J. Though, (1987,1989). Las cinco primeras pertenecen a Del Río, con las que pretende completar las de J.Though.

- Función de informar
- Función de obtener información
- Función de regular la acción y ser regulado
- Función de gestionar la comunicación
- Función metalingüística

- Autoafirmación
- Dirigir
- Relatar
- Razonar
- Predecir y anticipar
- Proyectar
- Imaginar

El número de *funciones* cambia ligeramente de un autor a otro, pero siempre se trata de un número limitado que no varía a lo largo de la vida del hablante. En cambio, las *habilidades* que se pueden adquirir dentro de cada una de estas funciones, sí se amplían y enriquecen con la práctica. Esto es lo que centrará la práctica de la lengua oral y será objeto de evaluación.

Por ejemplo, dentro de la función de *Obtener información*, se trabajaría la habilidad de *Solicitar información con adecuación al interlocutor* (su edad, su relación social con nosotros, su posición, etc.). Ello se practicaría mediante exponentes lingüísticos determinados, como fórmulas hechas de inicio y cierre de la conversación y con la cortesía que requiera la situación.

Ante la previsible cuestión de si quedan relegados los contenidos puramente lingüísticos habituales de la asignatura, hay que considerar que la lengua oral ha de ser diseñada y juzgada de acuerdo con unos parámetros pragmáticos de adecuación y no tanto de corrección, como ocurre cuando se trabajan otros contenidos más relacionados con una norma abstraída de cualquier situación y contexto. Los objetivos de lengua oral se mueven siempre en el terreno de las habilidades, de la *competencia comunicativa*, más que en la competencia lingüística y su corrección. Y son las funciones las que le dan cohesión a las actividades que programaremos para mejorar esa competencia comunicativa.

b)Objetivo: mejorar las habilidades comunicativas

Como hemos indicado, el número de habilidades que un alumno puede aprender es casi ilimitado. Por lo tanto, conviene delimitar este terreno inabarcable. Hemos optado por hacerlo agrupando las habilidades básicas que corresponden al alumno en un papel de productor (hablante), al alumno en un papel de oyente y al alumno como moderador y gestor (R. Zuccherini, 1992: 73 y ss.). Añadimos también las

reglas básicas del intercambio comunicativo que los alumnos aprenderán a respetar de forma negociada en la interacción en el aula.

El alumno como hablante debe:

- conocer a su público
- dar imagen de confianza, de conocimiento
- mantener el contacto: dirigirse al público, apelar a sus experiencias, plantear preguntas y solventarlas, implicar al oyente en el razonamiento
- no leer
- repetir ideas importantes
- evitar presuposiciones
- no emplear muletillas, no abusar de la sintaxis compleja.
- emplear movimientos y gestos adecuados
- captar señales de aburrimiento en su público
- no exceder el tiempo de atención de su público

El alumno como oyente debe:

- comprender el discurso
- comprender la intención del que habla
- reducir las puntas de distracción
- no distraerse en la forma de exposición
- no fantasear
- no dejarse capturar por las palabras o frases que lo distraigan de la totalidad del discurso
- olvidar sus prevenciones contra el orador
- desechar los juicios prematuros
- establecer puentes entre las partes de lo oído
- fijarse en la estructura
- confrontar la propia postura con la del orador
- distinguir qué no ha entendido: palabras, conceptos, hechos.
- tomar apuntes
- pedir aclaraciones
- evitar gestos como mirar el reloj, moverse, hojear, charlar.

El alumno como moderador debe:

- reformular conclusiones para comprobar la comprensión de las ideas
- distinguir entre preguntas que buscan aclaración y que muestran des-acuerdo
- formular preguntas que dinamicen la acción

Reglas básicas del intercambio comunicativo:

- respetar turnos de intervención

- la brevedad facilita la escucha
- aclarar las ideas antes de hablar
- evitar presuponer que los demás ya saben lo que va a ser dicho
- escuchar atentamente
- empatizar
- pedir aclaraciones
- no repetir lo que ya se ha dicho
- enlazar lo nuevo con lo ya dicho para reforzar, contrastar y precisar.

Para desarrollar todas estas habilidades de acuerdo con el nivel de los alumnos, han de diseñarse tareas y actividades que contemplen la amplia tipología de interacciones comunicativas que pueden darse en la vida real. Para ello, resulta imprescindible clasificar las tareas con el fin de ordenar los contenidos que se van impartiendo.

7. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES ORALES

Las oportunidades para que los alumnos interactúen son limitadas y pobres. Pero no sólo se trata de que hablen más en el aula. Sus intervenciones han de ser funcionales y con valor pragmático y didáctico. Por ello, una vez que se han fijado las funciones orales que conforman nuestra programación, hay que pasar a concretar las habilidades que el alumno de determinado nivel ha de dominar. Pero no nos referimos sólo a habilidades lingüísticas, sino también a las habilidades sociales necesarias para expresarse con corrección y adecuación.

Las actividades que se propongan, han de facilitar la práctica de esta adecuación comunicativa para que no se quede relegada a una mera recomendación teórica. Los alumnos han de saber distinguir los roles adecuados a cada situación y sus usos lingüísticos asociados. Deberán saber reconocer el objetivo comunicativo que tiene su interlocutor. Y tendrán que *practicar* también situaciones más formales, como puede ser hablar para un público.

Es pues, un objetivo de la selección de tareas, lograr una práctica en ámbitos comunicativos diferenciados. Pero esta variedad no es suficiente como criterio único. Antes de introducir actividades en una clase de lengua oral, habría que plantearse una serie de cuestiones sobre la naturaleza de las actividades, a las que el marco teórico debe ser capaz de responder (Lomas, 1999).

- Qué relación existe entre las actividades y los objetivos comunicativos.
- Qué tipo de procesos de aprendizaje puede generar la actividad.
- Cómo contribuye el aprendizaje concreto que conlleva esa actividad al proceso general del aprendizaje de la comunicación.
- Qué relación tiene una actividad en concreto con otras de características similares.
- Cuál es el papel que el profesor y los alumnos deberán desempeñar.

Aunque las situaciones a las que se enfrentarán en el aula son ficticias, esto no les resta potencial pedagógico. Insistimos en el valor de esta práctica, indispensable para hacerles frente al mismo tipo de situaciones en el futuro en la vida real. Sin esta interacción en la tarea, ésta pierde su valor didáctico. La metodología ha de ser, pues, participativa, funcional y oral. No se trata de que realicen un resumen escrito de una conferencia que escuchan en silencio, sino que los métodos tienen que ser interactivos y orales, como lo son las situaciones comunicativas en la vida real.

Las actividades orales pueden a la vez mostrarse aptas para impartir contenidos de otro tipo: literarios, gramaticales... Esto sólo depende del profesor, pero no es un criterio prioritario. Por todo lo dicho, proponemos los siguientes criterios a la hora de diseñar o seleccionar actividades orales: (Del Río, 1993).

Criterios de

- Oralidad.
- Productividad.
- Interactividad.
- Funcionalidad y significación (temas que les interesan).
- Sistematización.

Estos criterios no excluyen otros, simplemente son preferentes. Por ejemplo, se puede escribir en una actividad de lengua oral, pero esto no debe ser una constante. Hay tendencia a apoyarse en la lengua escrita en las tareas que trabajan la oralidad. Asimismo, no suele darse una verdadera interacción entre los alumnos, sino que es más frecuente que uno de ellos exponga magistralmente un tema mientras los demás lo escuchan. Así no es posible que practiquen la cesión del turno de palabra ni aprendan a respetar las opiniones de los demás. Las mejores actividades son aquellas que llevan a los alumnos a intercambiar el papel de oyente y hablante, sirviendo así tanto para trabajar la comprensión como para la expresión oral.

A la hora de seleccionar o diseñar las tareas orales, no podemos olvidar que trabajar la lengua oral como destreza comunicativa, supone sensibilizar a los alumnos con respecto a las interpretaciones variadas de un mismo enunciado según su significado funcional y social.: se les propondrá para ello actividades de comunicación funcional. Por ejemplo, el enunciado *¿Podrías cerrar la puerta?* es estructuralmente interrogativa. Pero desde el punto de vista funcional es ambigua: puede ser una pregunta, una orden, una petición, una queja... Y además el significado social hace que según la situación y el interlocutor, el enunciado resulte aceptado y adecuado.

A los alumnos ha de enseñárseles el uso adecuado de estos tres niveles de la lengua (el estructural, el funcional y el social). Por ello seleccionaremos ejercicios destinados a trabajar la comunicación funcional y actividades de interacción social (que corresponderían a los significados sociales). En las actividades de interacción social el éxito se mide por la eficacia funcional y por la aceptabilidad de las formas elegidas. Dentro de las actividades habrá grados: unas serán más funcionales y otras estarán más bien en el campo de la interacción social (Littelwood, 1981: 39 y ss.).

8. CLASIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS ORALES

a) Tareas controladas y de transferencia

Se pueden clasificar las tareas de lengua oral y escucha siguiendo diversos criterios. Nosotros no optamos por un único criterio, sino que creemos que debe garantizarse la variedad de situaciones y estrategias empleadas para tocar todos los aspectos que influyen en el aprendizaje de las habilidades comunicativas.

Antes de clasificar las tareas comunicativas que nos interesan, hemos de tener en cuenta la tradicional distinción entre *actividades controladas* y *actividades de transferencia*. En las primeras, el alumno maneja formas fonológicas y gramaticales. En las de transferencia, debe aplicar lo aprendido a la comprensión y producción de lengua comunicativa. Es lo que Rivers y Temperley (1978) llaman tareas de *adquisición* o *tareas de uso de habilidades*. Aunque en un diseño de lengua oral puedan aparecer tareas y actividades controladas, nuestro propósito es que su número sea reducido y la mayor parte se componga de tareas comunicativas de transferencia. A continuación, trazaremos varios esquemas de clasificación de estas tareas de transferencia.

b) Tareas de observación y producción

En primer lugar, diferenciamos las *tareas de producción* de las de *observación* (Lomas y Osoro, 1993). Principalmente al trabajar la escucha, el segundo tipo de tarea es muy frecuente. Observar las estrategias de escucha de los demás, puede llevar a reflexionar sobre las propias y mejorarlas. A continuación exponemos un posible esquema a seguir dentro de este eje de producción/observación. Es lo que Harmer (1991: 40 y 41) llama tareas que proporcionan al alumno ocasión de producir *output* y tareas que proporcionan al alumno un *input* sobre el que trabajar.

Observación y análisis de textos orales:

Tiene como función observar determinados comportamientos comunicativos y las características de las interacciones orales con el fin de aplicar lo observado en la fase de producción de textos. Se recomienda no excederse en la exhaustividad del análisis. En lugar de esto, se puede fijar la mirada sucesivamente en aspectos diversos cada vez.

La observación puede efectuarse sobre textos grabados en vídeo y audio o sobre textos reales, como un claustro, una reunión de delegados o de la clase, un pleno del ayuntamiento o conferencias a las que asistan los alumnos. A continuación sugerimos algunas actividades de observación que el profesor podrá programar para trabajar diversos aspectos que se irán señalando. El profesor deberá secuenciarlas convenientemente. Sí se recomienda que los aspectos observados tengan su correspondencia simultáneamente en la fase de producción de textos orales. En algunos casos la actividad de observación presenta un objetivo específico además del objetivo de aprender a reproducir en sus propios textos orales lo observado.

a) *Debates de televisión: observar*

- La regulación de los turnos de intervención
- La intervención del moderador para regular el tiempo, el orden y para reconducir el tema.
- Las estrategias de los participantes para tomar la palabra
- El reconocimiento del derecho de la réplica para los aludidos
- El lenguaje no verbal y los elementos paralingüísticos y su peso en la cesión del turno

Objetivo: aprender a usar las estrategias observadas y a evitar los comportamientos no deseables.

b) *Debates o entrevistas de radio o televisión: observar.*

- El papel social de los participantes: son expertos o no, hablan en calidad de representantes de un grupo. Cómo se refleja en sus intervenciones.
- Las normas de comportamiento, las estrategias del moderador para conseguir la intervención de un participante (sugerir, recoger afirmaciones de otros...)
- Quién habla más, las limitaciones del entrevistador/moderador, las prerrogativas del entrevistado.
- Cómo se elude responder.

Objetivo: identificar y reconocer el papel social del interlocutor por medio de indicios presentes en el habla.

c) *Programas de radio o televisión y publicidad: observar*

- Trato de cortesía del programa al receptor (presencia o ausencia de tuteo).
- Cómo influye el trato de cortesía en el registro.
- Cómo refleja la discriminación: en la publicidad se emplea el tuteo o no según el destinatario sea hombre o mujer.

Objetivo: reconocer los grados y usos de la cortesía adecuados a la situación y al interlocutor.

d) *Tertulias o debates de radio y televisión: observar*

- Los especialistas se adaptan a los receptores: explican conceptos, ponen ejemplos y usan metáforas accesibles.

Objetivo: establecer diferencias entre textos divulgativos y científicos. Relevancia del conocimiento compartido en la comunicación.

e) *Mensajes del contestador automático: observar.*

- rasgos de la relación emisor-receptor.
- cómo se identifica el emisor.
- expresiones de afecto o de respeto.
- convenciones de apertura y de cierre.

f) *Discursos didácticos: observar.*

- Estrategias para asegurar la comprensión.
- repeticiones.
- reformulaciones.
- variaciones de tono.
- Énfasis.

g) *Discursos políticos: observar.*

- Referencias al emisor indicando que habla en nombre de un grupo.

h) *Telediario o noticias radiofónicas: observar.*

- Estructura.

i) *Claustros y plenos del ayuntamiento: observar.*

- Quién preside: sus atribuciones.
- Cómo y cuándo se toma la palabra.
- Las convocatorias como reguladoras de los temas a tratar: orden, puntos fijos.

j) *Noticia oral: observar.*

- Estructura de la información.

k) *Producciones de alumnos: observar.*

- Características que los hacen textos satisfactorios.
- Características que los hacen textos no satisfactorios.
- apropiación de la situación comunicativa: planificación, textualización, dicción, etc.

Producción de textos orales:

Es recomendable que los temas estén vinculados a los que se están tratando en la observación. La fase de producción implica a la vez observación y análisis, ya que la clase observará y analizará las producciones de sus miembros. Lo más adecuado es que lo hagan empleando unas *listas de control*, que luego les servirán para planificar sus propias producciones. Estas listas de control pueden estar confeccionadas por el profesor en exclusividad o con la colaboración de los alumnos.

Recordamos que es primordial una adecuada gradación de la dificultad para que el aprendizaje sea significativo y ajustado a las habilidades de los alumnos. Por ello se empezará con textos narrativos con arquetipos textuales familiares para el alumno, por ejemplo, relatos literarios o no literarios (experiencias, viajes). A continuación ya se podrá avanzar hacia textos expositivos, cuando conozcan su tipología textual y a textos argumentativos, en un inicio más breves, para ir complicándolos de forma gradual.

c) Clasificación según los modos de habla

Otro sobre el que vertebrar la selección de tareas es el de los modos de habla. Cada modo de habla pone en juego estrategias de producción y escucha diferenciadas, por lo que sería recomendable incluir al menos una actividad para cada una de las formas de habla aquí incluidas. (Zuccherini, 1988: 26).

El emisor a sí mismo

- a) *Silencio*: es imposible no comunicar.
- b) *Soliloquio*: reflexión en voz alta, lenguaje autoorientativo.
- c) *Juego verbalizado*.
- d) *Interjección*: desahogo emocional.
- e) *Memorización*.
- f) *Monólogo*: requiere oyentes.

De un emisor a uno o más receptores (unidireccional)

a) Narración

- *Relato sobre uno mismo*: se suelen usar las presuposiciones (pensar que los demás saben de qué está hablando).
- *Relato sobre los demás*: obliga a objetivar el lenguaje privado
- *Relato inventado*: el profesor les enseñará a mantener el hilo lógico
- *Cuento*: debe reconstruirlo con su propio léxico
- *Texto libre oral*: ellos hacen una comunicación a sus compañeros (deseo, propuesta). Es una base para textos más difíciles
- *Biografía*: iniciación a la memoria histórica.

b) Discurso

- *Conferencia*: prestigio del que habla y disponibilidad del que escucha. Es un momento de socialización de los resultados de una investigación. Los niños tienen gran necesidad de ser escuchados. No debe durar más de 30 minutos. (umbral de capacidad de atención de 8 a 13 años; 40 a 45 minutos para adultos).
- *Ponencia*: puede ser más frecuente. Dura de 5 a 10 minutos.
- *Exposición*: breve ponencia: 4 a 5 minutos. Puede ser la introducción a un debate o exposición
- *Lección* o explicación: de un trabajo de investigación, pierden su carácter monodireccional.
- *Otras*: discurso, mitin, sermón, arenga; invectiva (sátira), bando, orden, aviso, proclama.

Emisor a receptor (bidireccional).

- Espontánea: conversación, charla, coloquio, diálogo.
- Elaborada: debate, asamblea, entrevista...

Público

- Mesa redonda*: debate público entre expertos
- Interpretación*: intercambio entre actores. Importa que intervengan en todo el proceso y no sólo actuando.

A distancia (medios de comunicación de masas) frases breves sin repeticiones porque el oyente puede repetir la escucha aunque no puede pedir aclaraciones.

Como vemos, se tiene en cuenta también el grado de elaboración (elaborada/espontánea) y el grado de proximidad de la audiencia o interlocutor.

d) Clasificación según la tipología textual

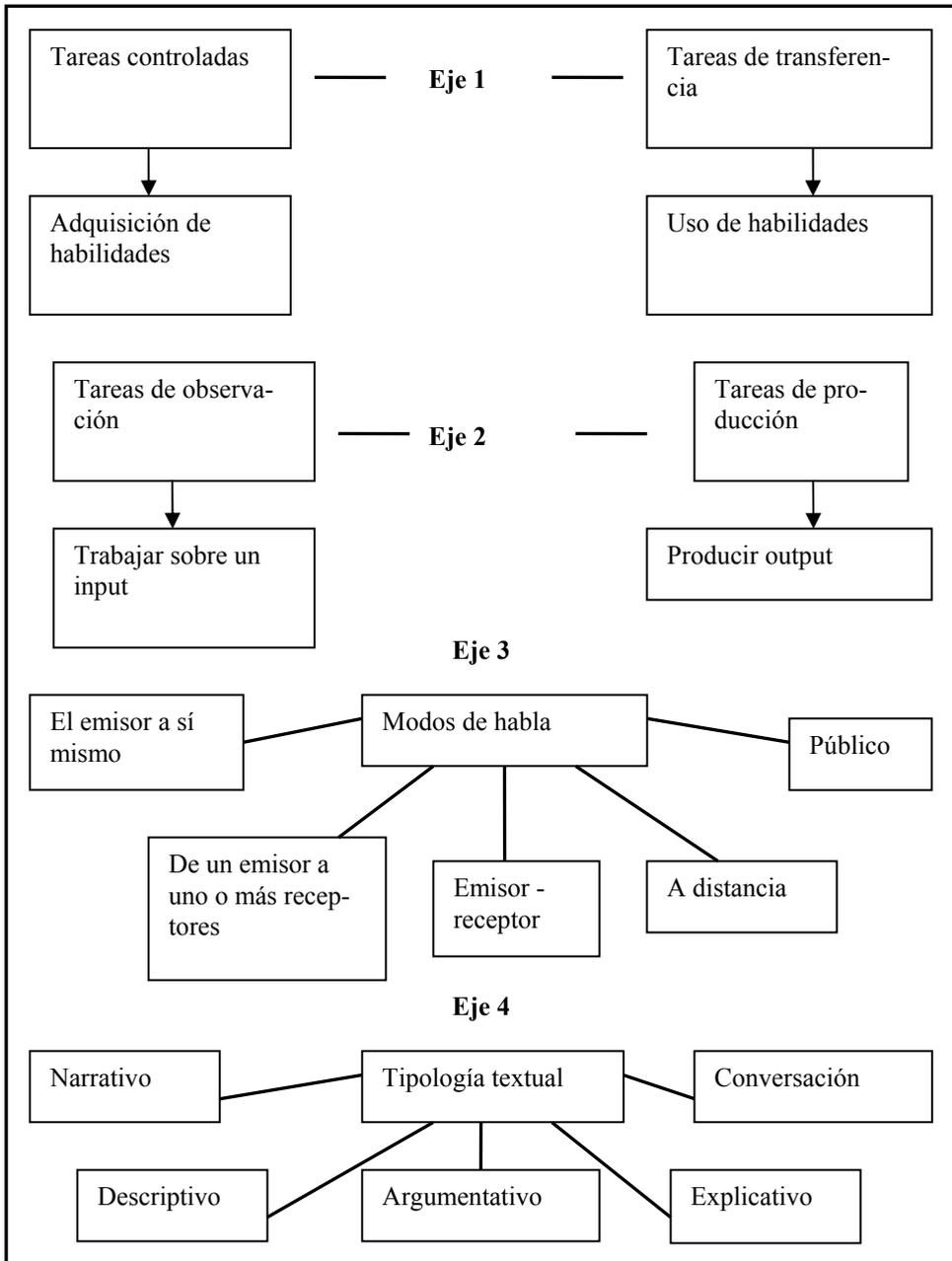
Es un eje más sobre el que gira la selección y diseño de las tareas e influye directamente en su grado de dificultad, lo cual hay que tener presente a la hora de secuenciar las tareas. Como en las clasificaciones anteriores, también es necesario que haya una tarea para cada tipo de texto.

Ya se ha mencionado en este trabajo la importancia que diversos autores le dan al conocimiento de los esquemas de los diferentes tipos de textos a la hora de construir la comprensión durante la escucha. El conocimiento de las características de los tipos de textos ayuda al oyente a anticiparse en la escucha. Un adecuado conocimiento de la tipología textual por parte del alumno, le será útil para prever la estructura que se puede encontrar, lo cual le facilita la comprensión global del discurso (Cornaire, 1998: 120 y ss.).

- *Narrativo*: el oyente sabe que hallará una sucesión de hechos organizados a lo largo del tiempo.
- *Descriptivo*: el oyente sabe que la presentación de los hechos no obedece tanto a un orden lineal sino jerárquico.
- *Argumentativo*: el oyente sabe que se presentará una tesis o que se refutará la tesis de otro autor.
- *Explicativo*: el oyente espera hallar un texto que insiste en las relaciones existentes entre una serie de hechos.
- *Conversación*: es más informal e imprevisible, pero el oyente cuenta con pistas referentes al tema ofrecidas por los participantes, la situación, etc.

Está constatado que cada tipología textual requiere unas estrategias cognitivas distintas para ser comprendidos. Esto indica la necesidad de tratar con todo tipo de

textos con una adecuada gradación y secuenciación. Hemos elaborado el siguiente cuadro para ilustrar algunos de los ejes que pueden intervenir a la hora de seleccionar y diseñar tareas orales.



9. ADECUACIÓN DE LAS TAREAS. SU DIFICULTAD Y SECUENCIACIÓN

Un factor más a la hora de seleccionar las tareas orales que se quieran proponer a un determinado grupo de alumnos, es su grado de dificultad. Esta habrá que tenerla en cuenta también a la hora de secuenciar las tareas propuestas. Pero determinar el grado de dificultad de una tarea reviste cierta complejidad, ya que está en función de numerosos factores. Sin embargo, es de gran importancia acertar con el grado justo de dificultad para que el aprendizaje sea significativo: es tan importante no excederse en la dificultad como no insistir en logros ya superados.

En cuanto a la valoración que podemos realizar de la dificultad de una tarea concreta, cabe preguntarse qué es lo que hace que una tarea sea difícil o no para un alumno. Cardin y Nunan (Nunan, 1989: 98 y ss.) realizaron un estudio en el que repasan los factores que intervienen en la adecuación y la dificultad de las tareas, desde el punto de vista de diversos autores. Hemos realizado una selección de aquellos factores que, bajo nuestro punto de vista, más peso tienen y que habría que valorar al diseñar tareas de escucha.

- En primer lugar, el *input* que se le proporciona: si es suficiente, así como la cantidad de ayuda recibida por parte del profesor.
- El tiempo de que dispone para realizar la tarea.
- La carga cognitiva de la tarea.
- El grado de precisión y corrección exigido.
- El grado de abstracción.
- La complejidad del código: su nivel y la formalidad del registro.
- Adecuación cultural al alumno: un tema conocido la hace más fácil.
- Grado de procesamiento de la lengua que se espera del alumno.
- Complejidad de la tarea: varios pasos añaden dificultad.
- Tipología textual: ha de adecuarse al nivel del alumno.
- Modo de habla: cuanto más formal y elaborado, más difícil resulta.
- Repetición: si es una tarea realizada con anterioridad, la dificultad disminuye.
- Motivación: si el tema y la dinámica de la tarea motivan al alumno, la dificultad será más llevadera.

Una dinamización inadecuada puede también convertir una tarea fácil en ardua y aburrida. Los factores se pueden combinar de tal modo, que una misma tarea puede resultar fácil o difícil variando únicamente, por ejemplo, el nivel de elaboración lingüística exigida al alumno.

Tampoco hay que despreciar el soporte del texto (visual): fotografías, diagramas, dibujos, etc. y los medios técnicos que se han de emplear para completar la tarea. La novedad puede ser un factor de motivación, pero la falta de familiaridad en el manejo de ciertos soportes o medios técnicos, pueden complicar una tarea. Hay que contar con esta dificultad añadida y aclarar bien el funcionamiento práctico antes de abordar la tarea.

10. CONCLUSIÓN

Recapitulando, diremos que hemos de realizar una programación sistemática de los contenidos orales basándonos en las funciones y que no sean subsidiarios de los contenidos más teóricos de la asignatura. Concretaremos los objetivos a conseguir, concretando qué habilidades comunicativas orales corresponden a cada nivel y edad como oyentes, como hablantes y como gestores de la comunicación. Los alumnos practicarán y ampliarán sus habilidades comunicativas mediante una serie de tareas que diseñaremos teniendo en cuenta los cuatro ejes vistos en nuestro cuadro. Y procuraremos que estas actividades y tareas sean adecuadas en su dificultad y estén bien secuenciadas en el curso y la etapa.

También hay que tener presente al seleccionar o diseñar las tareas orales que es fundamental el uso de unas metodologías adecuadas y que la dinámica de aula que genera una tarea determinada se ajuste a las necesidades de la práctica interactiva de la lengua oral.

Apuntamos, por último, el negociado de centros de interés con los alumnos para favorecer su implicación en la tarea y su motivación. No es posible profundizar en esta cuestión dada la necesaria brevedad de este artículo. Como tampoco podemos tratar la secuenciación y evaluación de la lengua oral. La evaluación de la lengua oral reviste muchas particularidades, ya que el profesor puede no tener la oportunidad de volver a escuchar las producciones de sus alumnos. Y evaluar una operación cognitiva difícilmente observable como la comprensión, aún es más difícil. Remitimos a nuestra bibliografía para ahondar en estas cuestiones y para conocer tareas y propuestas prácticas de la autora así como de otros autores.

11. BIBLIOGRAFÍA

- BARNES, D. (1992): *De la comunicación al currículo*. Madrid, Visor, 1994.
- BROWN, G. Y YULE, G. (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge. Cambridge University Press, 1999.
- HARMER, J.: (1991) *The practice of english language teaching*. Essex, UK, Longman, 1998.
- LITTLEWOOD, L.: (1981): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- LOMAS, C. Y OSORO, A. (compiladores) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
- RÍO, DEL, M^a. J (1998): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona, Horsori.
- RIVERS, W.; TEMPERLEY, M. (1978): *A practical guide to the teaching of english as a second or foreign language*. New York, Oxford University Press.

- TUSÓN, A. (1991): “Iguales ante la lengua. Desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo.”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2.
- ZABALA, A. (1995): *La práctica educativa*. Barcelona, Graò.
- ZUCCHERINI, R. (1988): *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona, Ceac, 1992.