Enseñar a hablar y a escuchar

¿Qué se puede enseñar de lengua oral? y ¿cómo hay que trabajarla en las aulas? Diversas aportaciones actuales, desde los ámbitos lingüístico y retórico, han intentado responder a estas cuestiones. Algunas premisas son claras: la necesidad de crear en las aulas situaciones de comunicación real, la relación entre oralidad y escritura o la planificación del discurso como eje metodológico.

Montserrat Vilà i Santasusana*

Lengua, lenguaje y escritura, Métodos de enseñanza, Enseñanza de la lectura y la escritura, Lengua

tcha.

Saber escuchar de un modo receptivo y saber hablar de manera adecuada a cada situación comunicativa son cualidades altamente valoradas en el ámbito profesional y habilidades necesarias para establecer buenas relaciones personales y sociales.

Algunas personas justifican su manera de expresarse argumentando que hablar bien es un don innato que algunos poseen y otros no. Ciertamente, como para dibujar, cantar o bailar, existe una predisposición natural a realizar mejor o peor estas actividades, pero esto no significa que la mayoría de personas sean incapaces de dibujar, bailar o cantar de un modo aceptable. Partimos de la idea de Ignasi Vila, que defiende que "cualquier persona puede aprender a hablar mejor, siempre y cuando haya alguien que le enseñe a hacerlo".

La enseñanza de la lengua oral tiene sus orígenes en la Grecia clásica. La retórica tenía como objetivo enseñar la forma más adecuada de hablar para convencer al auditorio, para exponer las ideas con claridad y eficacia. Los romanos también conocían el valor de la oralidad. Sabían que dominar la palabra significaba dominar el pensamiento, y relacionaban el control sobre estos dos aspectos con el dominio de la sociedad. El desarrollo de la retórica clásica culminó en un plan de formación en las escuelas que se implantó durante el Imperio romano. En esa época, los estudiantes empezaban a prepararse para el uso público de la palabra a partir de los 14 años.

Siglos más tarde, la escuela se olvidó casi por completo de la enseñanza de la oralidad y únicamente las habilidades escritas fueron motivo de aprendizaje. El argumento que se barajaba en esa época era que lo oral se consideraba como un aprendizaje natural que ya se adquiría en los ámbitos familiares y sociales. Esta concepción prevaleció durante años, hasta que se generalizó la escolarización y nos dimos cuenta de las enormes dificultades que tienen los estudiantes para expresarse de un modo aceptable en determinados contextos sociales, en especial en los espacios relacionados con el ámbito académico y profesional.

Hasta hace relativamente poco tiempo, en nuestro país no se consideró el desarrollo de las habilidades orales como un objetivo del currículum, y así lo percibían los propios alumnos. Los estudios realizados sobre la enseñanza de la lengua oral en las escuelas e institutos de Cataluña antes de la generalización de la Reforma del sistema educativo (Vilà, M. y Vila, I., 1992) muestran que la percepción subjetiva que tienen los estudiantes sobre el tema es que han realizado muy pocas actividades de lengua oral: lecturas en voz alta, alguna exposición o bien la interacción oral en el aula como primer paso para construir un texto escrito. Una década más tarde, los estudios llevados a cabo sobre las creencias de los profesores y la enseñanza de la lengua oral (Ballesteros, C. y Palou, J., 2002) muestran que la situación ha mejorado notablemente. Sin embargo, aún se considera como un problema la didáctica de las destrezas orales. Según este estudio, los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la lengua oral en el ámbito de las primeras lenguas derivan de la falta de un modelo explicativo y de la ausencia de una tradición docente en la enseñanza sistemática de esta habilidad. A este hecho podríamos añadir otro factor: el tipo de relación social que se establece hoy en día en las aulas.

Cuando hablamos de enseñar lengua oral nos formulamos básicamente dos preguntas: ¿qué podemos enseñar específicamente de lengua oral? y ¿cómo trabajarla en las aulas? En este artículo presentamos una breve revisión de las aportaciones actuales que, desde el ámbito lingüístico y metodológico, pueden arrojar un poco de luz sobre estos problemas y animar al profesorado a abordar la didáctica de la lengua oral.

Los enfoques comunicativos, que tienen su origen en el marco de la enseñanza de las lenguas extranjeras, aparecen como una reacción a las concepciones basadas en los aprendizajes gramaticales y a la preeminencia de la lengua escrita en las aulas. Parten de la idea de que la adquisición del lenguaje es social y, por lo tanto, enseñar lengua es enseñar a comunicarse en las distintas situaciones en las que se puede encontrar el hablante. A partir de esta concepción surgieron diversos estudios lingüísticos teóricos que tuvieron incidencia en las distintas metodologías de enseñanza de las lenguas. Entre estos trabajos adquirieron una especial relevancia aquellos que se centraban en el análisis del discurso oral. Este fenómeno vino acompañado a su vez de una revitalización de los estudios retóricos.

Los estudios de ámbito lingüístico

La influencia de las propuestas anglosajonas y francófonas agrupadas en torno a las corrientes relacionadas con el análisis del discurso y la lingüística del texto (pragmática, etnografía de la comunicación, sociolingüística, etc.) hizo crecer el interés por la investigación sobre el uso lingüístico. Los estudios basados en el análisis del discurso han permitido considerar las interacciones orales como actividades sociales estructuradas sujetas a unas reglas, y han dado a conocer las variables que regulan los intercambios comunicativos: la intención del hablante, los participantes en la comunicación, la estructuración de los turnos de palabra, etc. Por otra parte, la lingüística del texto ha analizado las características de los mecanismos que confieren coherencia y cohesión a los discursos. Estos mecanismos permiten ordenar y sistematizar elementos que intervienen tanto en la lengua escrita como en la lengua oral. Además, han proporcionado instrumentos de observación y de análisis de los discursos orales.

En la enseñanza de la lengua oral es imprescindible que los estudiantes aprendan a analizar la situación comunicativa (intención, relación entre los participantes, espacio en el que tiene lugar la comunicación y tiempo del que se dispone para hablar) para poder planificar sus discursos de forma adecuada. En función de los parámetros de la situación podrán seleccionar las ideas y los razonamientos que pueden ser útiles en un discurso concreto, y organizar estas ideas controlando los elementos que les dan cobertura lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar las distintas partes del discurso e indicar el tipo de relaciones que se establecen entre las ideas. Estos aspectos resultan esenciales en el discurso oral porque sirven de guía, es decir, trazan el camino para que el receptor pueda seguir el hilo conductor del discurso.

En otro orden de cosas, la divulgación en el ámbito de la enseñanza de la escritura (Camps, A., 1994) de la noción *género discursivo* ha tenido incidencia a la hora de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lo oral. Este concepto, que proviene del ámbito de la literatura e incluye en la actualidad tanto los textos literarios como los no literarios, ha sido un elemento clave para dar una nueva dimensión a los estudios sobre los usos lingüísticos. Bajtin (1982, p. 269) define la noción de género discursivo como "el conjunto más o menos estable de enunciados que una comunidad puede identificar" y añade: "[...] Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados, porque hablamos con los enunciados y no mediante oraciones, y aún menos por palabras separadas. [...] Nos expresamos mediante *géneros discursivos*, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la *estructuración de la totalidad*, relativamente estables y socialmente reconocidas". Bajtin apunta además una observación interesante desde el punto de vista didáctico: "Muchas personas que dominan la lengua de una manera formidable se sienten, sin embargo, totalmente desamparadas en algunas esferas de la comunicación, pre-

cisamente por el hecho de que no dominan las formas genéricas prácticas creadas por esas esferas". Día a día comprobamos este hecho en las aulas: un alumno puede narrar una historia, una vivencia personal, por ejemplo, con una habilidad extraordinaria. Pero este mismo alumno puede tener grandes dificultades para defender un punto de vista en una discusión controvertida o para hacer una exposición en clase. Por esta razón, es importante que se trabajen en el aula una gran variedad de géneros discursivos orales, sobre todo los géneros formales, porque son los más alejados del habla espontánea e informal propia de los usos lingüísticos cotidianos que los alumnos ya suelen dominar.

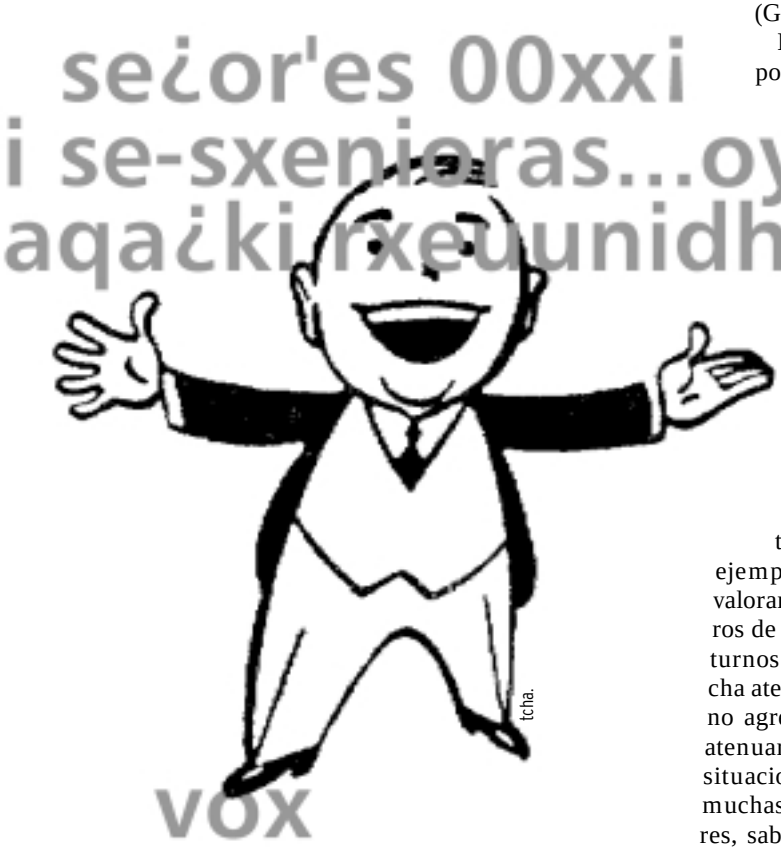
Saber expresarse oralmente con cierto grado de formalidad no es nada fácil. Requiere el conocimiento de las convenciones inherentes a cada género discursivo y de las estructuras textuales prototípicas, el dominio de los registros lingüísticos, el control sobre los conectores metadiscursivos, sobre la voz —entonación, pausas— y los elementos no verbales. Es decir, un control sobre el comportamiento lingüístico general que difícilmente se puede adquirir sin una intervención didáctica sistemática.

La revitalización de la retórica y la cortesía lingüística

Desde nuestro punto de vista, la retórica, lejos de relacionarse únicamente con el contenido florido y vacío de un discurso, está relacionada con su valor inicial, con el estudio de los recursos lingüísticos que sirven para incrementar la eficacia comunicativa de los hablantes.

La retórica clásica, la primera disciplina interesada en el estudio del uso efectivo de la lengua, tenía como objetivo persuadir a la audiencia a través de las palabras. En las obras de Aristóteles y Cicerón podemos encontrar aportaciones absolutamente actuales sobre el uso de la lengua. A pesar de que la crisis de esta disciplina provocó que a principios del siglo XX quedase reducida a una serie de inventarios de figuras retóricas, que formaban parte de los manuales de literatura, desde finales de los años cincuenta, y como consecuencia, en parte, de la expansión del lenguaje publicitario aparecieron una gran cantidad de estudios denominados neorretóricos, entre los que destacan las aportaciones de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958). Estos estudios recuperaron los objetivos primeros de esta disciplina: estudiar las estrategias destinadas a convencer a los destinatarios y a mantener su interés (Cros, A. y Vilà, M., 1998).

Por otra parte, y en relación con el propósito de conseguir una comunicación eficaz y cooperativa, cabe destacar el tratamiento lingüístico de la cortesía. Disciplinas como la pragmática conciben la cortesía como estrategia, y la entienden como el conjunto de fórmulas verbales y no verbales que utilizamos los hablantes para mantener el equilibrio social y para conseguir unas relaciones cordiales entre los hablantes, es decir, para evitar o atenuar los conflictos que pueden surgir entre los interlocutores. Estas estrategias consisten, fundamentalmente, en la utilización de fórmulas y recursos de modalización que permitan ofrecer una imagen positiva de uno mismo y valorar o no perjudicar en exceso la imagen del otro (Grau, M., 2002).



En un momento como el actual, que podríamos calificar de cambio en las relaciones sociales en general, y en las relaciones de aula en particular, enseñar lengua oral es también enseñar a reflexionar sobre los recursos lingüísticos que ayudan a mantener una comunicación cordial y respetuosa entre los hablantes y, en concreto, entre el alumnado y el personal docente. Así, en múltiples situaciones de clase y en especial durante la realización de las actividades orales, la cortesía lingüística tiene un papel esencial. Pensemos, por ejemplo, en los comentarios destinados a valorar las intervenciones de los compañeros de clase, en el hecho de respetar o no los turnos de palabra, en la capacidad de escucha atentamente, en la selección de términos no agresivos y en las formas que permiten atenuar la tensión en las discusiones o en las situaciones controvertidas. En estas y otras muchas situaciones escolares y extraescolares, saber hablar quiere decir también saber

decir las cosas de un modo que no resulte ofensivo ni insolente.

Los enfoques metodológicos

La metodología utilizada en la enseñanza de las lenguas ha evolucionado considerablemente en estos últimos años. En la didáctica de las lenguas, tanto maternas como extranjeras, han surgido experiencias y reflexiones que aportan sólidas bases y nuevos criterios didácticos en el campo de la enseñanza de la lengua oral. Nos centraremos en dos aspectos: la relación que se establece entre la lengua oral y la lengua escrita en las aulas y las secuencias didácticas y la evaluación formativa como elementos clave para trabajar la oralidad con el alumnado.

La presencia de la lengua oral en las aulas y su relación con la escritura

Partimos de la idea de que la lengua oral tiene una presencia constante en las aulas. Esto se traduce en consideraciones muy distintas sobre el papel de la oralidad en la escuela y sobre su relación con la escritura. Hoy en día se admite que entre ambos códigos, el oral y el escrito, existen múltiples interrelaciones, y que este hecho conlleva enfoques didácticos muy variados. Diversos estudios realizados sobre el papel que se otorga a la oralidad y acerca de las relaciones establecidas entre ésta y la escritura muestran los planteamientos y las prioridades que los profesores mantienen en el aula (a partir de Vilà, M. y Vila. I., 1992; Ballesteros, C. y Palou, J., 2002; Castellà, J.M. y Vilà, M., 2002). Atendiendo a los resultados obtenidos podemos establecer cuatro niveles de relación que pasamos a comentar brevemente, a pesar de que a menudo se interrelacionan unos con otros en el ámbito escolar.

- Primer nivel: la lengua oral como base para la interacción social en el aula. Desde esta perspectiva, se concibe que la lengua oral ya aparece normalmente en la relación social rutinaria que se establece en el aula. Se habla continuamente para gestionar el día a día en la clase: para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para corregir, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, etc. y se intenta que los alumnos se expresen en un registro acorde con el contexto escolar. Se entiende, pues, que la vida social en la escuela es en sí misma muy rica. No hace falta dedicar más tiempo y esfuerzo a un trabajo sistemático de la oralidad que vaya más allá de la interacción natural, directa y espontánea de los alumnos con el profesor y entre los propios compañeros. Por lo tanto, no existe un planteamiento didáctico específico sobre la lengua oral.

- Segundo nivel: la lengua oral como un paso para llegar a lo escrito y como base para aprender conocimientos académicos. Desde esta perspectiva se entiende que la interacción oral en el aula constituye un paso necesario para llegar a la escritura o para el aprendizaje de conocimientos académicos. Se habla en clase para planificar lo que se va a escribir y para aprender. Es decir, se habla para generar ideas, para seleccionarlas, para organizarlas, de manera que los conocimientos aportados a través del habla se transfieran al texto escrito. O bien, desde esta misma perspectiva, se crean en el aula situaciones conversacionales que constituyen un paso adelante para detectar los conocimientos previos de los alumnos como base para la discusión oral y para ayudar a construir conjuntamente nuevos conocimientos (Alvermann, D., Dillon, D. y O'Brien, D., 1990). En ambos casos los alumnos intervienen de un modo más o menos espontáneo. El profesor procura que la participación del alumnado sea equilibrada. En relación con la enseñanza de la lengua oral no se persiguen unos objetivos específicos ni una evaluación sistemática, más allá de valorar la actitud reflexiva y participativa de los alumnos y alumnas.

- Tercer nivel: la lengua oral como la reproducción de la estructura de lo escrito (actividades preparadas autónomamente). Desde este enfoque, la lengua oral se identifica con la estructura formal que es propia de la escritura porque, en realidad, no se enseñan los aspectos específicos de la oralidad. En algunas actividades orales que se proponen en el aula no se hacen patentes las diferencias que existen entre ambos códigos porque lo oral viene a ser una reproducción de lo escrito. Pensemos, por ejemplo, en las exposiciones que hacen los alumnos en clase y que preparan por su cuenta. En muchos casos, la exposición oral viene a ser una recitación memorizada del texto y se encuentra muy próxima a la escritura (no suelen aparecen referencias al contexto, la densidad informativa suele ser excesiva, la entonación poco enfática, no se incorporan estrategias retóricas para captar la atención de los compañeros, etc.). Por otra parte, una actividad que puede resultar muy interesante, como la lectura en voz alta, es otra práctica muy generalizada que forma parte de este tipo de relación en la que lo oral casi se identifica con lo escrito. En ambos casos, a diferencia del enfoque anterior, suele haber una evaluación de las actividades siguiendo pautas de valoración en las que se recopilan los aspectos más generales.

- Cuarto nivel: la lengua oral como un espacio intermedio entre la oralidad espontánea y la escritura (actividades planificadas en clase). Desde este punto de vista, se entiende que entre la lengua oral y la escrita se crean situaciones mixtas de comunicación en las que intervienen ambos códigos. En esta interrelación se considera que la lengua oral formal ocupa un espacio intermedio entre la oralidad espontánea, propia del ámbito conversacional, y la escritura formal, característica de la prosa expositiva.

Enseñar a hablar en una situación formal significa que el alumno tiene que aprender a controlar las variables que intervienen en este espacio intermedio. Nos referimos al control sobre los aspectos lingüístico-discursivos, retóricos y contextuales que hemos comentado anteriormente. Y dominar estos componentes no es tarea fácil. Al contrario: se trata de una tarea compleja y lenta. Por eso este enfoque requiere la planificación previa del discurso, y esto se traduce en un trabajo sistemático centrado en los distintos elementos que configuran la competencia oral. Es decir, se entiende como un espacio intermedio susceptible de programación y de una evaluación específica. Nos vamos a centrar en dos de los aspectos que considera-

mos esenciales desde el punto de vista metodológico: el enfoque didáctico a través de secuencias didácticas y la evaluación formativa, dos elementos estrechamente relacionados y absolutamente imprescindibles para la enseñanza de las habilidades orales.

Las secuencias didácticas y la evaluación formativa en la enseñanza de la lengua oral.

Las secuencias didácticas (Camps, A., 1994; Dolz, J. y Schneuwly, B., 1998; Cros, A. y Vilà, M., 1997, 2002) han significado un importante avance para la enseñanza de la lengua en la realización de actividades y en la reflexión teórica sobre el tratamiento de la lengua oral en las aulas. Entendemos por secuencias didácticas pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal (5 o 6 horas lectivas) y orientados a la producción de un género discursivo oral. Sus objetivos, limitados y muy concretos, son compartidos por los alumnos, y en el proceso de planificación del discurso adquiere una especial relevancia la evaluación formativa.

Las secuencias didácticas se sitúan en el cuarto nivel que hemos comentado anteriormente. Se centran en la planificación del discurso, y por ello la evaluación formativa forma parte esencial del ciclo de aprendizaje. Consideramos que la evaluación formativa es el espacio de aprendizaje de la lengua oral por excelencia por varias razones. En primer lugar, porque permite el asesoramiento y la práctica, paso a paso, de los procedimientos lingüísticos orales que son objeto de aprendizaje. En segundo término, porque el profesor puede detectar las dificultades individuales de los alumnos y alumnas y ayudarles a resolverlas durante la preparación del discurso oral, mediante ensayos escritos en pequeños grupos y la revisión de las correspondientes actividades. En tercer lugar, porque en estas situaciones intermedias de ensayo participan todos los alumnos. Esto les otorga mayor seguridad y minimiza la sensación de inhibición que sienten algunos de ellos. Y, por último, porque los alumnos, en lugar de usar la lengua oral de un modo intuitivo y espontáneo, empiezan a emplearla de un modo más reflexivo y controlado. Por lo tanto, las secuencias didácticas y la noción de evaluación formativa suponen en la actualidad un avance metodológico incuestionable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral formal.

La adopción de un nuevo enfoque

A pesar de que, como hemos visto, la enseñanza de la lengua oral tiene una historia relativamente reciente en nuestras aulas, podemos afirmar que hoy en día empezamos a disponer de experiencias y reflexiones que avalan la adopción de un enfoque de la lengua oral que parte de los criterios siguientes:

- Las aportaciones de las disciplinas de ámbito lingüístico y retórico. Las variables que forman parte de la competencia oral se constituyen como objetivos y contenidos de aprendizaje.
- La necesidad de crear en las aulas situaciones de comunicación reales o verosímiles: la noción de géneros discursivos.
- La relación existente entre oralidad y escritura: la delimitación de un espacio intermedio entre la lengua oral y la escrita. Se concede prioridad a los usos formales porque son los que más se alejan de la práctica cotidiana extraacadémica de los alumnos y son los más necesarios para relacionarse y expresarse en la vida profesional y académica.
- El enfoque metodológico por secuencias didácticas: la planificación del discurso como eje metodológico.
- La función de la evaluación formativa como espacio de aprendizaje del discurso oral formal por excelencia.

Para saber más

Alvermann, D.; Dillon, D.; O'Brien, D. (1990): *Discutir para comprender,* Madrid: Visor.

Bajtin, M. (1979): "Los problemas de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal,* Madrid: Siglo XXI, 1982.

Ballesteros, C.; Palou, J. (2002): "Les creences dels professors i l'ensenyament de la llengua oral", en Vilà, M. (coord.), *Didàctica de la llengua oral formal,* Barcelona: Graó.

Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita,* Barcelona: Barcanova.

Castellà, J.M.; Vilà, M. (2002): "La llengua oral formal: un espai intermedi entre l'oralitat i l'escriptura", en **Vilà, M. (coord.)**, *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge y seqüències didàctiques*, Barcelona: Graó.

Cros, A.; Vilà, M. (1997): "La llengua oral: propostes per a l'avaluació", en **Ribas, T. (coord.)**, *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua,* Barcelona: Graó.

— (1998): "L'ensenyament de la llengua oral", en **Camps, A.; Colomer, T. (coords.)**, *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'Educació Secundària,* Barcelona: ICE/Horsori.

— (2002): "La discusión oral: argumentos y falacias", en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 29.

Dolz, J.; Schneuwly, B. (1998): *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école,* París: ESF.

Grau, M. (2002): "La modalització: l'adequació del text als paràmetres de la situació comunicativa", en **Vilà, M. (coord.)**, *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*, Barcelona: Graó.

Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. (1958): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica,* Madrid: Gredos, 1989.

Vilà, M. ; Vila, I. (1992): "La llengua oral a l'ensenyament secundari. Estudi empíric de les opinions del professorat de secundària i dels estudiants de Magisteri", Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona (informe no publicado).

Vilà, M. (coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*, Barcelona: Graó.

* **Montserrat Vilà i Santasusana** es profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona.
Correo-e: **montserrat.vila@terra.es**