Cabría esperar que con el nuevo sistema educativo basado en postulados constructivistas, como el que sostiene que el alumno debe ser el gestor de su propio aprendizaje por medio de interacciones ricas y variadas con profesores y compañeros, y con la introducción de los enfoques comunicativos y funcionales para la enseñanza de las lenguas, la frase que sirve de título a este artículo hubiera pasado a formar parte de nuestra memoria sentimental. Y, sin embargo, sigue vigente en gran medida: en las actuales aulas de la reforma tampoco hablan mucho los alumnos y alumnas; ni siquiera en las clases de lengua se trabajan los objetivos y contenidos de comunicación oral que incluye el currículum del área. En la escuela ha operado esta tradición silente durante tanto tiempo y con tal eficacia que no puede desterrarse así como así. Para conseguirlo, conviene analizar las causas que nos han llevado a esta situación e iniciar de este modo el camino que convierta en realidad la presencia de la voz de los alumnos en el espacio discursivo y cultural del aula, así como una enseñanza integrada y sistemática de la lengua oral.

En clase no se habla

Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística

M. Pilar Núñez*

CEP "Campo de Gibraltar"

pp. 85-95

Hablar en clase

"Escribe cien veces: en clase no se habla"

La frase que sirve de título a este artículo es uno de los tópicos que conformaban la realidad de las escuelas hasta hace muy poco, y contiene, en su aparente carácter anecdótico, muchos elementos para reflexionar sobre cómo se concebía el papel de profesorado y alumnado en la institución escolar y sobre el uso de la palabra que se hacía en las aulas. En efecto, eran los alumnos y alumnas los que no podían hablar en clase salvo que se lo indicara el profesor o profesora; éste era el que castigaba porque tenía la autoridad –y, por tanto, la palabra– y ese castigo se llevaba a cabo por escrito, porque la lengua escrita era la que debía enseñar la escuela.

Por otra parte, parece fuera de toda duda que la comunicación es el fundamento de la vida en sociedad, y que en los tiempos actuales este valor ha alcanzado unas dimensiones extraordinarias. No hace falta insistir en la importancia de la palabra hablada en las sociedades democráticas como garantía de participación por medio de la expresión libre de pensamientos y opiniones, a lo que debemos añadir el hecho de que los medios de comunicación de masas y las tecnologías de transmisión de la información han modificado profundamente los patrones de interacción, e incluso

* c/ Cartagena s/n. 11300 La Línea (Cádiz). Tel.: 956 174 396. Fax: 956 173 325.
Correo electrónico: lengua@cepcampgib.org

los roles de emisor y receptor. Paradójicamente, son muchas las voces de expertos que afirman que cada vez se habla menos y peor, que la expresión se empobrece y anquilosa.

Esta situación se repite a escala menor en la escuela como institución social que es: también a los centros educativos están llegando los últimos avances de la técnica, sin que dejen de repetirse los comentarios del profesorado de todas las áreas curriculares sobre lo mal que se expresan los alumnos y alumnas, sobre lo limitado de su vocabulario, sobre lo poco cuidado de su dicción, sobre lo deslavazado de su discurso... En la era de la comunicación, en la *aldea global*, los alumnos y alumnas de la educación obligatoria, incluidos los de secundaria, no saben hablar.

La importancia de la dimensión del lenguaje como instrumento mediador en el acceso al conocimiento escolar y como instrumento de socialización en los procesos de enseñanza-aprendizaje es innegable, sea cual sea el área curricular de que se trate. Aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar –y de escribir– sobre el objeto de aprendizaje en cuestión y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, pues, apropiarse del discurso específico de cada disciplina (M.P. Núñez, 2000).

En nuestra opinión, es cierto que una parte del desarrollo de la competencia discursiva oral es tarea prioritaria del profesorado de Lengua y Literatura –la que la considera como contenido de aprendizaje–, pero otra gran parte de este proceso es tarea de todo el profesorado, en tanto en cuanto el uso oral se aprende y se mejora en interacción con los demás. Las interacciones comunicativas que se producen en el aula, el clima de relaciones de la misma, e incluso su configuración como espacio adquieren así una enorme significatividad.

En este sentido, coincidimos con Abascal (1993) en su apreciación de que facilitar el acceso a los usos de la lengua oral no es un objetivo exclusivo de la asignatura de Lengua, es un objetivo de la etapa.

Sostiene Abascal que en todas las áreas los alumnos deben comprender textos y dar cuenta de ellos; además, al lenguaje de cada disciplina se accede desde ella misma. Este papel mediador del lenguaje en el acceso al saber implica necesariamente convertir las aulas en espacios ricos en intercambios comunicativos para hacer posible la apropiación del discurso académico y de otros formales por medio de pruebas y fracasos, pues es un proceso lento y difícil que necesita observación, ensayo y reflexión continuados[1].

> "De todas las razones expuestas no se deriva el que las diferentes áreas tengan que asumir una tarea más, que se añade a sus contenidos específicos, sino la necesidad de tomar algunas decisiones metodológicas en el proyecto curricular de centro, que implica a las diferentes áreas. Favorecer el trabajo en grupos, los relatos de experiencias, las exposiciones breves de los alumnos y, en general, todas aquellas actividades para cuya realización sea necesario desempeñar un papel activo como emisores y receptores de textos orales, podrían se algunos de ellos".
>
> (p. 164)

Por estos motivos, el primer debate que se plantea en relación con este tema no tiene que ver en sentido estricto con contenidos curriculares, sino más bien con lo que podemos denominar "pautas de gestión del aula".

Las aulas constituyen microcosmos donde se recrean los hábitos de comunicación y relación de la sociedad de la que forma parte la escuela y donde también se dan unos modos de hacer especiales, convirtiéndose en un escenario en el que profesores y estudiantes van representado una serie de papeles más o menos negociables, papeles que desempeñan básicamente a través del uso de la palabra (Nussbaum y Tusón, 1996).

1 La vía para llevar a la práctica esta exigencia arranca –a su juicio– de la inclusión en el proyecto curricular de propuestas tendentes a abrir contextos de aprendizaje del uso oral más allá del aula (emisora de radio, gestión de algunas actividades por parte del alumnado, participación en reuniones...) de manera que se cree a los alumnos la necesidad de apropiarse de discursos formales.

El uso de la lengua que se hace en las clases se asocia indisolublemente a las pautas de disciplina y de gestión del poder que rigen en ellas, es decir, aporta valiosa información sobre el estilo interactivo del educador y sobre el clima de relaciones que se crea: ¿quién habla con más frecuencia?, ¿quién controla las intervenciones?, ¿pueden los alumnos hablar entre sí?, ¿en qué circunstancias y con qué condiciones?, ¿hablan los alumnos libremente con el profesor o profesora?, ¿participan en la gestión del aula?, etc. (Cazden, (1991).

Es evidente, pues, la conveniencia de resaltar la potencia penetradora del lenguaje como instrumento de investigación de la realidad que se denomina *enseñanza* (Zabalza, 1986). No obstante, estamos ante una tarea compleja, ante todo un proceso de investigación e innovación. Así, puesto que el uso de la lengua que se hace en las aulas –la cantidad, variedad y calidad de los intercambios comunicativos– define un modo de entender la enseñanza y el papel de la misma en los procesos de aprendizaje e inserción social de los alumnos, posee una dimensión de trascendencia más allá de lo estrictamente académico.

No obstante, ante esa complejidad que atribuimos a este proceso –y sin perder de vista que la puesta en marcha del mismo sigue siendo la última meta–, nos atrevemos a proponer un primer paso que arranca en este ámbito de lo académico o de lo curricular y que consiste en poner en práctica en las aulas de la educación obligatoria un trabajo sistemático e integrado sobre las capacidades comunicativas orales[2].

El uso de la lengua en la clase de Lengua

El espíritu de los nuevos diseños curriculares sostiene que todos somos profesores de Lengua, afirmación que desde nuestro punto de vista es indudablemente cierta, como también lo es que muy pocos profesores que no sean del área están dispuestos a asumir e integrar estos contenidos porque si, como venimos diciendo, los profesores de Lengua encuentran dificultades para hacerlo, los no especialistas encuentran aún más[3].

Los nuevos diseños para el área tratan de ofrecer algunas soluciones a esta situación y proponen una enseñanza de la Lengua y la Literatura esencialmente funcional y comunicativa. Para ello incorporan, además de un importante cambio en el enfoque global –que se manifiesta tanto en la fundamentación científica del currículum como en la relevancia concedida a los objetivos como elementos centrales del mismo–, una reconceptualización y ampliación de los contenidos, los cuales aparecen organizados en cinco bloques genéricos que superan ampliamente los límites de los programas tradicionales. Así, y al margen de otras novedades, se incluyen de forma explícita objetivos y contenidos relativos a las habilidades básicas de comprensión-expresión oral y escrita.

Esta inclusión en los currícula de objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de la lengua oral resulta particularmente acertada, dado que son muchos los motivos que justifican la urgente incorporación de estos aspectos al trabajo cotidiano en el aula de forma sistemática y fundamentada. Dice Abascal (1997, págs.160-161):

2 En este sentido, conviene no perder de vista que, aunque no se produzca un trabajo sistemático en el aula, en la mejora de la competencia oral de los alumnos y alumnas tiene gran repercusión el estilo interactivo del educador, por lo que se debe insistir en la utilidad de que el profesor llame constantemente la atención sobre la forma en que él utiliza el lenguaje: hacer notar cómo se organiza la información, cuándo se informa y cuándo se opina, cómo se define, cómo se relacionan conceptos...

3 También las posturas de los expertos al respecto son dispares. Así, Marta de Luca (1983) o Abascal, Beneito y Valero (1993) mantienen la necesidad de que todo el profesorado trabaje conjuntamente estos contenidos sea cual sea su especialidad, pues en todas las clases se producen interacciones orales más o menos formalizadas sobre las que se puede intervenir didácticamente. Por su parte, María José del Río (1993) pretende situarse en un terreno menos utópico y sostiene que es el profesor de Lengua el que tiene la información y la formación como especialista para dar al trabajo sobre la lengua oral ese carácter sistemático e integrado que debe tener.

"Lamentarse porque en este país se habla (y se escribe) mal es moneda común. Se critica el uso del lenguaje en los medios de comunicación, el discurso vacío de algunos personajes públicos, la pobreza de lenguaje de las generaciones jóvenes..., pero parece que cuesta acometer acciones que contribuyan a cambiar esa situación.

Una política educativa sensible a los beneficios culturales que se derivan de un mejor uso de la lengua debe partir del convencimiento de que es posible enseñar el uso oral en las escuelas e institutos (igual que en épocas pasadas se enseñaba a las clases acomodadas que tenían acceso a la cultura) y que es de justicia hacerlo, porque en un proceso de extensión y democratización de la enseñanza no se puede escamotear el dominio de un instrumento tan poderoso. Dar un paso adelante en relación con estas premisas obliga a apoyar actuaciones que permitan hacer efectiva esta enseñanza".

En efecto, el primero de los motivos que podemos aducir resulta evidente: no sólo en el ámbito escolar, también en nuestra vida diaria usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita. Aquélla se impregna así de un valor social, humano y afectivo del que carece la segunda, cuya adquisición es cronológicamente posterior. Por otra parte, la lengua oral no sólo es la que primero aprendemos, sino –y por eso mismo– la que sustenta la mayor parte de los aprendizajes que realizamos en la infancia[4].

Sin embargo, hasta ahora la escuela parecía estar vuelta de espaldas a esta realidad y, en apariencia, no consideraba necesario enseñar lengua oral, particularmente en el caso de las Enseñanzas Medias donde se daba por hecho que el alumno ya había adquirido el código oral y poco podía enseñársele. La experiencia muestra a diario que esto no es así, pero hasta hace bien poco la evidencia no ha sido suficiente para promover un cambio en este terreno.

Por otro lado, un motivo no menos importante lo constituye el hecho de que la sociedad contemporánea ha modificado nuestro papel como emisores y receptores de mensajes escritos y, sobre todo, orales. Es casi general la queja de que cada vez se habla menos y de que la expresión se empobrece y anquilosa; como contrapartida, los medios de comunicación de masas nos han convertido en receptores de un número cada vez mayor de mensajes orales, frecuentemente asociados a otros códigos, que implican cierta capacitación para poder interpretarlos de forma crítica y reflexiva.

Dificultades en la enseñanza de la lengua oral

Las dificultades para iniciar este tipo de trabajo son muchas, empezando por las que implica la naturaleza misma del objeto –e instrumento a la vez– de aprendizaje y enseñanza: el lenguaje. Así lo reconoce el Diseño Curricular Base (1989, pág. 417), que a partir de ese reconocimiento establece cuál debe ser el punto de partida:

"El lenguaje es pluriforme, está constituido por elementos físicos, filosóficos, psíquicos, históricos, etc., y pertenece tanto al ámbito de lo social como de lo individual. Por ello, comprender la interrelación de sus componentes exige una disciplina capaz de sintetizar y dar cuenta coherentemente de todos los aspectos, tanto del código oral como del escrito, del texto como de la oración, de la sistemática interna de la lengua, etc., es decir, las leyes que rigen los distintos elementos del sistema lingüístico".

4 En modo alguno el hecho de que defendamos este cambio en el tratamiento didáctico de la comunicación oral supone restar importancia al trabajo sobre la lengua escrita en el ámbito escolar, donde gran parte de las interacciones que se producen siguen siendo de este tipo (exámenes, trabajos, composiciones, etc.). Es más, nos parece que las relaciones entre ambos códigos y el apoyo que los aprendizajes realizados en cada uno de ellos puedan suponer para el desarrollo del otro, deben ser uno de los ejes centrales de la programación del área. Aun dando por válida la afirmación del profesor Cassany (1987) de que ambos códigos, el oral y el escrito, se adquieren por separado y por medio de mecanismos distintos que exigen el uso de estrategias didácticas diferenciadas en uno y otro caso, nos parece importante resaltar la siguiente afirmación recogida en el Diseño Curricular Base (1989, pág. 375):
"[...] no existen razones válidas para primar el estudio del lenguaje escrito en relación con el estudio y perfeccionamiento del lenguaje oral, máxime cuando este predominio suele concentrarse en los aspectos más formales. De hecho, más allá de las diferencias ya señaladas, ambos tipos de lenguaje poseen muchos elementos comunes y deben ser objeto de atención prioritaria durante la Educación Secundaria Obligatoria, en el marco de un planteamiento global que ponga el acento en la actividad lingüística, es decir, en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación y de representación".

Parece fuera de toda discusión, pues, que en la educación obligatoria se deben trabajar las habilidades relativas a la expresión y la comprensión oral. Insistimos, sin embargo, en que las dificultades son muchas y de la identificación de las mismas hay que partir a la hora de diseñar propuestas de intervención didáctica.

El primer problema al que nos enfrentamos queda muy bien expresado en las siguientes palabras de Ruiz y Tusón (1995, pág. 4):

> "La historia de la enseñanza de las lenguas, y especialmente de las lenguas primeras, ha pasado por un largo periodo en el que se ha prestado muy poca atención al trabajo sistemático encaminado al desarrollo de las capacidades comunicativas orales en los estudiantes. La otra cara de la moneda de esta situación la encontramos en la poca atención que se ha prestado al estudio de los usos lingüísticos orales y a su didáctica en la formación inicial y permanente de los profesionales de la enseñanza".

Vale la pena detenerse en el análisis del párrafo porque en él se contienen varios aspectos que conviene analizar con más detenimiento.

La cita que reproducimos nos enfrenta con un problema esencial del que derivan otros muchos: la falta de tradición en el trabajo sobre este ámbito. Tras el abandono del modelo retórico de enseñanza de la Lengua, se impuso en las aulas una tradición silente (G. Núñez, 1996) que ha operado con mucha fuerza durante los años de vigencia de la Ley General de Educación de 1970 pues, aunque los programas de la EGB y del BUP recogen como objetivo el desarrollo de la comunicación oral, en los temarios de los libros de texto no aparecen los correspondientes contenidos. Esta tradición silente llegaba a la curiosa paradoja de reclamar una actitud de silencio absoluto incluso en las clases de Lengua.

A este respecto son bastante certeras las siguientes palabras de Abascal, Beneito y Valero (1993, pág. 12):

> "Los profesores de Lengua no han intervenido suficientemente para enseñar a leer, a escribir, a hablar y a escuchar; los libros de texto no han mostrado la forma en que podía hacerse eso; y la inspección educativa no ha actuado para que la enseñanza media cumpliera esos fines".

O estas otras de G. Núñez (1996, pág. 88) que también sitúan en la tradición histórica las causas de la situación:

> "Como hemos abusado de la Lingüística, como no hemos tenido en cuenta el desarrollo evolutivo a la hora de enseñar la gramática, como no se ha enseñado bien la Literatura por la complejidad de los lenguajes en el momento de impartir teoría literaria, y como hemos convertido la historia de la literatura en un centón de nombres y en vana erudición, conviene examinar cómo llevar a cabo en la práctica la enseñanza de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos incorporando, como función primordial de escuelas e institutos, junto a la capacidad de cifrar o descifrar mensajes escritos, esta otra gran olvidada de las clases de lengua: la expresión oral".

Para Nussbaum (1994) las razones por las que no se ha trabajado el uso oral en la escuela son tres. En primer lugar, el prestigio de la lengua escrita, ligado a una serie de concepciones sobre el papel educativo de la escuela, más centrado en el objeto de estudio que en el individuo. En segundo lugar, el hecho que de se suele presuponer a los alumnos una competencia oral suficiente y, para terminar, el enfoque tradicional de las relaciones entre lingüística y didáctica de la lengua, que se han centrado en la descripción de un sistema ideal y no en el uso en situaciones concretas.

Estos tres factores han confluido, ante la falta de descripciones generales de la lengua oral aplicables a la enseñanza, en planteamientos didácticos intuitivos sin precisar objetivos, contenidos o criterios de evaluación. Consecuencia directa de esta situación histórica ha sido la escasez de propuestas teóricas sobre la lengua oral.

Por otra parte, tampoco los procedimientos didácticos dominantes han favorecido el estudio del uso oral. Las explicaciones del profesor, el estudio memorístico y la resolución individual de ejercicios escritos han sido las pautas más frecuentes en la enseñanza en la que, ciertamente, se ha ido caminando hacia fórmulas más participativas, pero con escaso éxito en aulas masificadas y con temarios saturados de contenidos.

El trabajo sobre usos orales quedaba relegado a breves y esporádicas actividades para rellenar huecos en la dinámica de la clase con alguna exposición oral de los alumnos o para dis-

tender un poco el ambiente cuando éste se presentaba sobrecargado de trabajo. En ningún caso, estas actividades aparecían conectadas con el resto de los aspectos de la educación lingüística.

Las exposiciones, los debates o las asambleas –modalidades más usuales de actividades orales– creaban en el docente la sensación un tanto culpable de estar restando horas al extenso programa que había que impartir y así, cuando se hacían, acarreaban una serie de consecuencias negativas (Abascal, 1997): si la participación era voluntaria, gran parte del alumnado se inhibía; si era obligatoria, para algunos alumnos esas actividades se convertían incluso en experiencias desagradables; si además eran esporádicas y no se relacionaban con otras tareas o contenidos, resultaban inoperantes; por si faltaba poco, solían proponerse tareas que los alumnos no sabían realizar o temas que no les interesaban en absoluto, y no se solían evaluar, en gran medida, por la inseguridad del profesorado respecto a cómo hacerlo.

Además de encontrarse con que la lengua oral no figuraba como contenido en los temarios, los docentes topaban con otra dificultad para abordar, aunque fuera de forma esporádica, actividades de este tipo: su propia falta de formación en el trabajo didáctico sobre este aspecto, lo cual implica falta de estrategias metodológicas, falta de conocimientos para programar contenidos de este tipo, falta de conocimientos sobre los componentes de la competencia comunicativa oral, así como sobre los aspectos relevantes de la misma que hay que seleccionar según la edad y el nivel de los alumnos[5].

A estas carencias en la formación inicial específica hay que añadir otras más generales relacionadas con el papel de los docentes en el proceso de diseño y desarrollo del currículum. La falta de hábitos de trabajo en equipo convertía en casi imposible la tarea de llegar a acuerdos sobre la forma de trabajar la lengua oral.

Se añade también a la lista de dificultades la tan extendida idea de que los niños llegan a la escuela sabiendo hablar puesto que éste es un aprendizaje que se realiza en el ámbito social, mientras que la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita exigen un aprendizaje formal que la escuela se encarga de proporcionar. Parecen obviarse así dos hechos relevantes: en primer lugar, que ciertas formas de hablar –ciertas modalidades de textos orales– no pueden aprenderse de forma espontánea, y en segundo lugar, la enorme importancia social de hablar correctamente.

Queremos aportar a este respecto el dato ofrecido en un reciente trabajo por López Morales (1999) en relación con un estudio hecho sobre las destrezas discursivas de los alumnos de primaria cuyos resultados revelan un escaso manejo de la mismas, lo cual lleva a preguntarse a don Humberto cómo se ha pensado durante tanto tiempo que el alumno ya tenía adquirida la lengua materna al llegar a la escuela. Tan importante es este hecho que sus consecuencias han abarcado a toda la enseñanza de la lengua y no sólo a la de la lengua oral.

> "No puede ser más que apoyada en esta falsa hipótesis que decidió en su día que la enseñanza de la lengua consistía en ocuparse, primero, de la lecto-escritura, después de la gramática (teórica) y, por último, de la literatura". (p. 15)

De hecho, a cualquier docente le sería fácil hacer una lista de los problemas más habituales que detecta en los usos orales de su alumnado.

En el nivel fónico se observan con frecuencia deficiencias de entonación y articulación, especialmente patentes cuando se trabaja la lectura expresiva.

5 Estas deficiencias se presentan aún más acentuadas en los docentes de las Enseñanzas Medias que han recibido una formación esencialmente filológica que apenas contemplaba lo psicopedagógico, aunque también es un hecho que tampoco en lo lingüístico nuestras facultades han proporcionado una formación excesivamente actualizada. Hasta no hace muchos años los modelos teóricos que se impartían no iban más allá del Estructuralismo y el Generativismo; apenas se daba cabida a disciplinas y tendencias más centradas en el texto o en el habla.
La formación que los estudiantes de Filología han recibido sobre los usos lingüísticos ha sido escasa, pero más escasa aún es la relacionada con los textos orales. Los saberes sobre textos orales formales los han adquirido los docentes a fuerza de moverse en estas situaciones, sin que se haya producido una conceptualización de los mismos, por lo que en realidad no son conocimientos explícitos.

En el plano léxico-semántico podríamos resaltar el abuso de clichés, muletillas y palabras comodín; la pobreza de vocabulario, etc.

Los errores del nivel morfosintáctico son de construcción, de uso inadecuado de nexos, de concordancia, etc.

En el nivel textual las producciones orales de los alumnos suelen presentar faltas de coherencia, cohesión y adecuación (ideas incompletas, mezcladas, sin fundamentar, etc.).

Respecto a las actitudes generales que la interacción oral implica, se repiten las quejas sobre que los alumnos no saben escuchar a los demás; no saben valorar críticamente las informaciones que reciben; se muestran, en general, reticentes a hablar en público, etc.

Por último, en lo relativo a los elementos afectivos presentes en la comunicación oral, seguimos a Marta de Luca (1983) en su exposición de algunos prototipos de hablantes y oyentes con problemas en este terreno que son fácilmente identificables en las aulas.

De Luca llama *hablantes verborrágicos* a aquéllos que usan rodeos y circunloquios por el gusto de escucharse; *hablantes discutidores* a los que quieren a toda costa imponer su punto de vista para lucirse y *hablantes inhibidos* a los inseguros que se adhieren a la mayoría para no tener que intervenir.

Al referirse a los oyentes cita a los *oyentes interruptores*, que no saben escuchar e interrumpen constantemente al emisor; a los *oyentes distraídos* que no escuchan y repiten cosas dichas entorpeciendo la comunicación con sus preguntas; y, por fin, a los *oyentes monologadores* que son los que desatienden al emisor para concentrase en su pensamiento e interrumpen cuando tienen su intervención preparada.

Otro problema importante lo constituye la necesidad de elegir un modelo para la enseñanza de la lengua oral. Mientras para la escritura no es difícil encontrar modelos sobre los que trabajar la *imitatio*, en el caso de la lengua oral resulta más complicado seleccionar buenos habladores, privilegiar un nivel de uso o una modalidad sobre otra, llegar a acuerdos sobre un tipo de pronunciación que pueda servir de modelo, etc.

En este ámbito, merece la pena detenerse a reflexionar sobre la importancia de los medios de comunicación de masas en los usos orales de la sociedad en general y de los escolares en particular.

En otro orden de cosas, las condiciones organizativas de los centros, la distribución horaria y la escasez de recursos humanos y materiales hace a veces imposible contar con las condiciones mínimas que requiere esta tarea.

Otro elemento que hay que tener en cuenta como dificultad añadida al programar contenidos y actividades sobre comunicación oral es la fuerte injerencia que se produce en ésta de aspectos personales y afectivos, hasta el punto de que corregir errores de expresión oral se percibe de forma más personal que los correspondientes de expresión escrita. En otras palabras, no cuesta trabajo aceptar que no se escribe bien, pero resulta molesto admitir que no se habla bien.

Finalmente, a todos los problemas que venimos enumerando añadimos las dificultades que supone evaluar los avances en el dominio de la competencia lingüística en general, y de la oral en particular, dado que no se pueden esperar progresos rápidos ni directamente observables en períodos cortos de tiempo. Las dificultades se manifiestan a la hora de establecer criterios de evaluación y, sobre todo, instrumentos, por el propio carácter de la lengua oral –*verba volant*– que implica el uso de materiales específicos de registro que luego permitan volver sobre las intervenciones para analizarlas, evaluarlas y mejorarlas.

Algunas propuestas

Afortunadamente, como hemos dicho, los nuevos currícula otorgan un papel importante a la lengua oral para la que contemplan, no sólo objetivos específicos, sino también contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación. Pensamos que por esta vía debe caminar la enseñanza de la comunicación oral en la educación obligatoria para contribuir a la mejora de la competencia comunicativa global del alumnado, si bien, también nos parece pruden-

te recoger una advertencia de Marta de Luca (1983) que reclama una sólida fundamentación científica de las decisiones que se tomen en las aulas cuando señala que en los últimos años estamos asistiendo a un auge de la enseñanza de la lengua oral en el que van implícitos dos peligros: el riesgo de caer en un didactismo formal que deje de lado la dimensión afectiva y psicológica de la lengua oral para centrarse en lo puramente lingüístico, y el de empezar a trabajar sin una metodología definida y sin pautas para la evaluación de estos aprendizajes.

Situarse en estos parámetros, es decir, poner en marcha programas de enseñanza de la lengua que sirvan para enseñar a hablar mejor a los alumnos y alumnas, implica necesariamente que hablen. Esta concepción de la educación lingüística se constituye, pues, en un proceso de investigación paralelo a ese otro que debe producirse en el uso de la palabra en las aulas y que situábamos al principio de este artículo como punto de partida y como meta de una educación innovadora y de calidad.

En ambos casos, la reflexión debe comenzar por abordar el análisis de tres aspectos que exponemos a continuación siguiendo a Lomas (1999).

Las interacciones verbales en el aula. Para ello hemos de pensar en el aula como un lugar donde se habla, como una cultura en miniatura, como un escenario comunicativo donde los alumnos aprenden en la medida en que se apropian de las formas de decir de las disciplinas que son objeto de aprendizaje. A través de los usos lingüísticos que se producen en el aula es como, básicamente, se va construyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para A. Tusón (1997), usando como instrumento fundamental la observación, la unidad de análisis debe ser el hecho o acontecimiento comunicativo entendido como las distintas "escenas" que se van sucediendo en el aula (exposición de un tema, preguntas, organización de una actividad, desarrollo de la misma...).

Por supuesto, en este ámbito académico el uso de la palabra no es un derecho exclusivo del profesorado. Ya no basta, pues, con que el profesor exponga un tema y pregunte de vez en cuando a los alumnos sobre los contenidos académicos de la materia. Cada vez más los estilos didácticos optan por metodologías de enseñanza que conjugan la clase magistral con el trabajo en grupo, la exposición de un alumno o el debate, la actividad individual con las tareas cooperativas. En estas metodologías hay que reconocer dos influencias claves: la de la Psicolingüística de orientación vigotskiana que plantea la importancia crucial de la interacción en la construcción del conocimiento, y el enfoque etnográfico que propone un marco y un conjunto de técnicas que permiten entender a los grupos a partir de la observación de sus patrones de actuación comunicativa.

El plano de la enseñanza lingüística propiamente dicha que se articula a su vez en la enseñanza de la lengua materna y en la de lenguas extranjeras.

En todas estas actividades de aprendizaje el habla de los alumnos en las clases es, además de una herramienta de aprendizaje y de comunicación, algo que debe observarse, analizarse y mejorarse, junto con las propias normas de las interacciones del aula.

En lo que se refiere a la lengua oral, en la escuela no se ejercitan estrategias específicas de enseñanza; no se elabora ningún proyecto colectivo de enseñanza de las habilidades orales. La lengua oral es contemplada exclusivamente como un medio para canalizar los contenidos y no se tiene en cuenta que no puede haber aprendizaje sin un dominio amplio del instrumento de transmisión, del mediador.

Por todo esto, y puesto que llegar a la escuela con una variedad lingüística y unos usos más semejantes a los que la escuela considera apropiados supone un beneficio de entrada que facilita desde el principio los aprendizajes, procede aquí también plantearse algunas cuestiones relacionadas con el uso de los alumnos: ¿cómo hablan los alumnos?, ¿qué variedades lingüísticas usan habitualmente?, ¿qué géneros verbales conocen y utilizan?, ¿qué usos orales ignoran o son incapaces de utilizar?

Con el fin encontrar algunas respuestas a estos interrogantes es necesario, por un lado, que se den una serie de condiciones entre las que podemos citar, que el profesor preste más atención al tipo de lengua que usa en la escuela y realice una reflexión sobre esos usos, que tenga

claro el tipo de lengua que quiere que usen los alumnos ofreciendo pautas normativas, que ponga en marcha estrategias y actividades encaminadas a la mejora de la competencia del alumnado y, por fin, que delimite los rasgos típicos de la comunicación oral en el aula basándose en el grado de distancia social que existe entre el profesor y los estudiantes, en el hecho de que el elevado número de participantes exige que existan normas para tomar la palabra sin interrumpir a quien está hablando y en que, cuando un alumno habla ante toda la clase, tiene que tener en cuenta una serie de factores que no se producen en la conversación más íntima.

Se impone elaborar un diagnóstico inicial sobre las formas de hablar de alumnos y alumnas. Dicho de otra manera: conviene observar, analizar y describir el uso que de la palabra se hace en las aulas (incluida la observación y el análisis del uso oral del profesorado) e indagar sobre las características de los usos lingüísticos y comunicativos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela y del instituto.

Sin embargo, la tarea no es tan sencilla. Cuando se quieren evaluar las habilidades expresivas de los alumnos con la lengua escrita no hay ningún problema: a lo largo del curso se les pide que escriban sobre cualquier tema, los profesores leen sus escritos, los corrigen y al final tienen información sobre cuáles son sus dificultades en el uso de la lengua. De esta manera es posible diseñar las actividades para mejorar su escritura teniendo en cuenta sus saberes, sus habilidades y sus carencias. En cambio, cuando se trata de evaluar el habla de los alumnos y de las alumnas, este método no sirve de nada.

¿Cómo evaluar el habla de los alumnos? No hay otra manera que grabándolos cuando hablan. Una vez se han grabado algunas interacciones orales del alumnado, hay que escuchar esas grabaciones y transcribirlas para realizar análisis en clase. En esta tarea es conveniente implicar a los alumnos y a las alumnas, de esta manera se estará en condiciones de analizar con ellos cómo hablan, qué variedades de la lengua utilizan, en qué contextos, con qué repertorio léxico...

El objetivo de una educación lingüística que apueste por el desarrollo de la competencia oral de los alumnos y alumnas consistirá en hacerles conscientes de lo que ya saben hacer con las palabras y de lo que aún no saben hacer o hacen de una manera incorrecta o inadecuada. En última instancia, se trata de contribuir a la adquisición de las habilidades lingüístico-discursivas y de las estrategias comunicativas que les permitirán ampliar su repertorio expresivo, usar distintos registros y, en consecuencia, usar la palabra de un modo apropiado en diversas situaciones de comunicación.

En esta tarea es enormemente útil disponer de una sonoteca con grabaciones audio-orales o audiovisuales que reflejen los diversos géneros del habla en distintas situaciones y en las que se puedan apreciar algunas estrategias discursivas como las diversas maneras de tomar la palabra o de introducir un tema, las diferentes formas de argumentar, describir o narrar, el modo en que se concluye una exposición, etc.

La educación lingüística debe contribuir al aprendizaje de los saberes y de las destrezas que hacen posible la adquisición y el desarrollo de las capacidades comunicativas. En esta tarea es esencial el conocimiento de las variedades geográficas (dialectos), sociales (sociolectos), funcionales (registros) e individuales (estilos) de los usos orales de la lengua, así como la conciencia sobre el uso que las personas hacen de una u otra variedad de su repertorio lingüístico según sus habilidades sociolingüísticas, su competencia cultural, sus intenciones, su identidad geográfica, sexual y social, y las características de la situación y del contexto de comunicación.

El habla cumple una doble función: por una parte es un exponente simbólico de la pertenencia a una clase social, a un sexo, a una generación, a un gremio...; por otra, y en consecuencia, contribuye a crear y a mantener la identidad sociocultural de los hablantes. Desde la educación lingüística conviene conjugar el aprecio por el *valor de uso* de las variedades de origen de los diversos grupos sociales con el aprendizaje de los usos de la lengua que gozan en nuestras sociedades de un indudable *valor de cambio* en el mercado de los intercambios lingüísticos. Las personas tienen el derecho a construir su identidad sociocultural en el uso cotidiano de

sus variedades lingüísticas, pero deben ser conscientes de la utilidad de saber usar cuantas más variedades, registros y estilos mejor.

El plano del uso cognoscitivo del lenguaje, en la medida en que la lengua oral sirve para canalizar los contenidos de las disciplinas y para articular y organizar el pensamiento.

Es obvio que el desarrollo de la competencia oral de los alumnos y de las alumnas no sólo se produce en las clases de lengua. En efecto, también usan las capacidades expresivas y comprensivas en las demás clases. De ahí que todos los docentes –como hemos dicho– sean de alguna manera profesores de lengua, ya que usan la lengua como vehículo de enseñanza, son modelos de lengua en las clases y evalúan el acierto o desacierto expresivo y comprensivo de los alumnos.

Además, conviene no olvidar que la adquisición de las habilidades del habla y de la escucha no sólo se produce en el ámbito escolar. De ahí que convenga conjugar el trabajo pedagógico sobre los usos orales en el aula con una cierta conciencia sociolingüística de los contextos socioculturales del alumnado, ya que sin ella pronto cundirá el desánimo a la vista de la lentitud de la mejora del uso oral del alumnado. En efecto, en la educación obligatoria el contexto familiar y social de los estudiantes, sus diferentes aptitudes, capacidades y motivaciones y el influjo de los usos y formas de los medios de comunicación de masas en sus modos de ver las cosas y de pensar el mundo, condicionan la práctica docente.

No parece que haya problema en aceptar la lógica de estas afirmaciones, pero sí que lo hay a la hora de establecer los objetivos de las actividades orales y los criterios para su evaluación. Hace falta un marco teórico y metodológico que dé sentido a la práctica y que consiga atenuar el sentimiento de impotencia y desorientación que muchas veces embarga a los docentes. Éste es uno de los grandes retos de la Didáctica de la Lengua, hoy apenas iniciado.

A pesar de esto, es esencial convencer a los estudiantes de que un uso adecuado de esa herramienta de comunicación y representación que es el habla es algo enormemente útil en los diversos ámbitos de la vida personal y social. Hacer a los alumnos conscientes de que quienes ostentan el poder controlan el lenguaje (Berstein, 1989) es la única forma de evitar que se conviertan en ciudadanos pasivos e indefensos.

REFERENCIAS

ABASCAL, D. (1993). "La lengua oral en la Enseñanza Secundaria", en LOMAS, C. y OSORO, A. (coords.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.* Barcelona: Paidós.

ABASCAL, D. (1997). "¿Cómo hablan? ¿Qué dicen?", en CANTERO, F. J. *et alii* (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI.* Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.

ABASCAL, D.; BENEITO, J.M. y VALERO, F. (1993). *Hablar y escuchar.* Barcelona: Octaedro.

BERSTEIN, B. (1989). *Clases, código y control.* (2 vols.). I. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje,* y II. *Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid: Akal.

CASSANY, D. (1987). *Describir el escribir.* Barcelona: Paidós.

CAZDEN, C. (1992). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Barcelona: MEC-Paidós.

LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.* (2 vols.). Barcelona: Paidós.

LÓPEZ MORALES, H. (1999). "Adquisición de la lengua y cultura lingüística", en ROMERO, A. *et alii* (eds.). *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

LUCA, M.O.P. de (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación.* Buenos Aires: Kapelusz.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base.* Madrid: MEC.

NÚÑEZ, G. (1996). "Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria". *Lenguaje y Textos* 9, 83-92.

NÚÑEZ, M.P. (2000). "Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica". *Lenguaje y textos* 16, 155-172.

NUSSBAUM, L. (1994). "De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral". *Signos* 12, 40–47.

NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996). "El aula como espacio cultural y discursivo". *Signos* 17, 14-21.

RÍO, M.J. del (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo.* Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona–Horsori.

RUIZ, U. y TUSÓN, A. (1995). "Hablar en clase. Presentación". *Textos* 3, 4-6.

TUSÓN, A. (1997). *Análisis de la conversación.* Barcelona: Ariel.

ZABALZA, M.A. (1986). "Introducción," en TITONE, R. *El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis.* Madrid: Narcea.

SUMMARY

The constructivist postulates the new spanish educational system is based upon -such as the one which holds that students should be responsible for their own learning through interactions with teachers and classmates, as well as by introducing communicative and functional approaches to language teaching- should lead us to think that the title of this article refers to educational conditions which are fortunately overcome. Nevertheless, this title is still in force: for in today's classrooms (we should not forget it, those in which the new educational system has been applied) pupils do not speak B the aims and contents which should be included in language teaching (especially with regard to oral communication) do not apply. This silent tradition has been in force so effectively and for so many years in Spanish schools that changing it seems to be quite a difficult venture. In order to achieve this goal, we should analyze the reasons which have led us to this situation and thus undertake the task of making true the presence of pupil's voices in classrooms (the ideal environment for discussion and cultural interchange), as well as the integrated, systematized teaching of spoken language.

RÉSUMÉ

Il y avait lieu d'espérer qu'avec le nouveau systéme éducatif, basé sus des postuláis constructivistes comme celui qui soutient que l'éléve doit gérer son propre apprentissage au moyen d'interactions riches et variées avec ses professeurs et ses camarades, et qu'avec l'introduction des approches communicatives et fonctionnelles dans l'enseignement des langues, la phrase qui donne un titre à cet article appartiendrait désormais à notre mémoire sentimentale. Et pourtant elle est, en grande mesure, encoré en vigueur: dans les classes actuelles de la réforme les élèves ne parlent pas beaucoup non plus; pas même en cours de langue les objectifs et contenus de communication inclus dans le programme de ce champ disciplinaire ne sont travaillés. À l'école, cette tradition silencieuse a opéré si longtemps et si efficacement qu'elle ne peut en être bannie aisément. Pour ce faire, il convient d'analyser les causes qui nous ont conduits à cette situation et d'ouvrir ainsi le chemin qui rendra réels la présence de la voix des eleves dans Fespace discursif et culturel de la classe ainsi qu'un enseignement integré et systématique de la langue orale.