

UN ASPECTO BÁSICO PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL: EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

M^a Pilar Núñez Delgado
Lenguaje y Textos, 16: pp. 155-172.

La necesidad de que la educación obligatoria contribuya a desarrollar la competencia discursiva oral del alumnado es un principio que nadie discute. Aun así, para justificar esta necesidad se pueden aducir muchos motivos: lo mal que se habla en este país, el nefasto uso del lenguaje que hacen los medios de comunicación, el pobre modelo oratorio que ofrece la clase política, la pobreza lingüística de los jóvenes, etc.

Si esta enumeración la completamos con argumentos como que en nuestra vida diaria usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita, lo que hace que aquélla se impregne de un valor social, humano y afectivo del que carece la segunda; que la adquisición del código escrito es cronológicamente posterior al oral, o que la lengua hablada 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, nos parece que no hace falta añadir nada más para justificar la idea central de este trabajo.

Sostenemos aquí 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. Los procesos comunicativos que se producen en el aula, el clima de relaciones de la misma e incluso su configuración como espacio material son entonces innegablemente relevantes en este aprendizaje lingüístico y comunicativo.

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 enseñársele¹. La experiencia muestra a diario que esto no es así, pero hasta hace bien poco la evidencia no ha sido suficiente para promover en este terreno una intervención didáctica que sólo se ha realizado como actividad esporádica, sin sistematicidad y sin seguridad por parte del profesor respecto a la eficacia de lo realizado².

La importancia de la dimensión del lenguaje como agente cardinal en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas es innegable, sea cual sea el área curricular o de conocimiento 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 que se reconoce como propio de esa disciplina.

¹ M^a José del Río (1993) señala que el desarrollo del lenguaje continúa hasta la adolescencia y que, incluso después de esta etapa, siguen evolucionando aspectos parciales como el vocabulario o las habilidades comunicativas. Especifica además que las interacciones que se producen en el ámbito escolar desempeñan un papel muy importante en este proceso.

² Ni siquiera parece haber influido la constatación de que, al dar cabida en el aula a la lengua oral, además de estar facilitando a los alumnos la adquisición de unas capacidades y actitudes que, como hemos dicho, recogen ampliamente los documentos del nuevo sistema educativo para todas las etapas de la educación obligatoria, el docente está, al mismo tiempo, preservando su instrumento didáctico por excelencia: la propia voz.

Por otro lado, es evidente que gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales. Los nuevos currícula de la educación obligatoria asumen estas premisas 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 en la fundamentación científica del currículum y 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, se incluyen de forma explícita objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de la lengua oral, inclusión que nos 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.

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. 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.

“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 ser algunos de ellos.” (p.164)

También parece cierto en relación con este tema que, aunque no se produzca un trabajo sistemático, en la mejora de la competencia oral de los alumnos y alumnas tiene gran repercusión el estilo interactivo del educador y el clima de relaciones que se cree en el aula, por lo que queremos insistir en la utilidad de que el profesorado –y no sólo el de Lengua y Literatura- tome conciencia de este hecho y lo tenga en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la programación correspondiente.

Y es que el aula se presenta como un microcosmos, como una cultura en miniatura 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, con lo que aquélla se convierte 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).

¿Qué parámetros se pueden seguir para el estudio del discurso en el aula?, ¿cuáles pueden ser útiles al profesorado para ponerlos en práctica? Son muchos los aspectos que cabría tratar al respecto, tantos, que son casi inabarcables en su totalidad, de ahí que, como veremos, cada autor centre su atención en unos u otros según sus intereses o la corriente científica en que se inscriba. Nuestra intención es la de ofrecer opiniones y reflexiones que sirvan a los docentes para analizar y mejorar su práctica por medio de esta consideración de los procesos comunicativos que se producen en las aulas y que tanta repercusión tienen en el desarrollo de la competencia discursiva oral y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general.

La interacción en el aula

Citamos en primer lugar a Medina Rivilla (1989), quien define la interacción en la enseñanza como un proceso comunicativo-formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes que participan en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, de forma que, más que una comunicación o influencia mutua, es una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal.

Sánchez y Del Río (1995) avanzan un paso más y se ocupan de cómo se aplica la noción de interacción al contexto del aula en tanto en cuanto les interesan sobre todo las relaciones entre interacción y desarrollo del lenguaje.

En opinión de ambos, el estilo interactivo debe cumplir una serie de características que toman de Kaiser y Alpert³. Este estilo se convierte en elemento fundamental centrado en los agentes naturales que potencian el desarrollo -los maestros y la escuela-, pues no se trata de cambiar las actividades ni los materiales, sino de un cambio más profundo centrado en la actividad pedagógica y en las necesidades de los alumnos. Para ello hace falta una actuación intencional y planificada del profesor sobre la que estos autores apuntan algunas ideas.

Así, como estrategias posibles para fomentar la comunicación, citan la planificación y modificación del entorno por medio de una distribución adecuada de espacios, de una disposición de materiales que despierte la curiosidad y de la negociación de los contenidos comunicativos para suscitar tanto la motivación como la creación de rutinas interactivas: saludos, despedidas, agradecimiento, inicio y final de tareas...

Entre las estrategias de intervención lingüística mencionan la gestión de la conversación por medio de la práctica de textos conversacionales de distinto tipo (debates, exposiciones, etc.) en los que se trabajen unidades de gestión de la conversación y en ellas, los turnos de palabra y elementos para mantener la fluidez y la progresión del contenido, las estrategias educativas implícitas (feedback positivo, expansiones, correcciones implícitas, encadenamientos...) y el ajuste de las características formales del habla (longitud de los enunciados, variedad léxica, complejidad sintáctica, etc.).

Mencionaremos también brevemente las aportaciones de Cazden (1991), referencia obligada en relación con el estudio del lenguaje en la interacción didáctica.

En su famoso libro *El discurso en el aula* afirma que determinadas características de las instituciones docentes hacen de la comunicación un elemento decisivo por varios motivos. Primero porque el lenguaje hablado es el medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza y a través del cual los alumnos muestran al profesor lo que han aprendido; a esta función de comunicación de información la llama Cazden *función proposicional*. En segundo lugar, porque las escuelas son uno de los ambientes humanos más concurridos y, por lo tanto, en ellas se produce la creación y mantenimiento de relaciones sociales que hacen que esta autora hable de una *función social* y, en tercer lugar, porque el lenguaje hablado es parte fundamental de la identidad de los usuarios que expresan la propia personalidad y las actitudes; estamos ante una *función expresiva*.

Dado este panorama, es esencial contemplar el sistema de comunicación escolar como un medio problemático cuya transparencia no se puede desdeñar.

“El estudio del lenguaje en clase es, por tanto, una variedad de la lingüística aplicada; es el estudio de un uso lingüístico inserto en un ámbito social determinado, y espero que contribuya a resolver

³ KAISER, A.P. - ALPERT, C.L. (1988): *Milieu language training manual*. Department of Special Education, Peabody College, Vanderbilt University. Citados por Sánchez y Del Río, 1995:25.

importantes problemas docentes". (p.13)

Ofrece una meticulosa presentación del desarrollo del análisis del discurso en el aula en la que incluye múltiples aspectos. Se ocupa, por ejemplo, de las estructuras de participación o de la configuración de la lección, de la interpretación de las demandas de los alumnos y de la forma en que participan, así como de las preguntas de los profesores y de las respuestas de los alumnos.

Destaca Cazden asimismo la importancia del registro de la actuación del profesor (léxico, entonación, humor, afecto, movimientos...) y del análisis de su discurso, y concede especial relevancia a las interacciones de los alumnos entre sí, tanto en la realización de tareas como en contextos espontáneos.

Muy interesante nos resulta asimismo el análisis de Calleja (1999) quien opina que la doble dimensión de la lengua oral -como objeto de conocimiento y como instrumento de aprendizaje y de regulación de la conducta- todavía constituye un reto para la Didáctica de la Lengua en tres planos: investigación, formación del profesorado y práctica educativa.

La consideración de la lengua como instrumento de conocimiento en el aula nos revela la importancia del habla como herramienta para construir individualmente el conocimiento pero en sociedad, a través de la interacción.

Desde un punto de vista didáctico interesa conocer, no sólo las características formales y las normas del discurso que se produce en el aula, sino también qué usos orales en la interacción que se establece en clase permiten la comprensión o cómo la limitan y qué estrategias discursivas son las mejores para el aprendizaje.

El habla sirve, al ser usada, al pensamiento y al lenguaje, pero no todo el sistema de comunicación supone adecuación al desarrollo del pensamiento y del lenguaje, su adecuación o limitación dependerán de las concepciones del profesor sobre el conocimiento, sobre cómo aprende el alumno, sobre la utilidad del habla en el aula y sobre su propio papel en la interacción.

Una interacción mayoritariamente unidireccional profesor-alumno no favorece el desarrollo del habla como instrumento de organización del pensamiento y de la comprensión de los distintos saberes curriculares; el lenguaje es sólo vehículo de transmisión de conocimientos.

La interacción bidireccional concibe el lenguaje no sólo como herramienta para comunicar conocimientos, sino también como herramienta psicológica y cultural. A través del diálogo se produce un aprendizaje cultural, la posibilidad de que el alumno reformule sus conocimientos mediante la interacción con los demás y la ocasión para que desarrolle su competencia comunicativa oral al darle la oportunidad de hablar y producir distintos discursos.

Este uso del habla de carácter reflexivo e hipotético depende de la pauta de comunicación que se instale en el aula para que el alumno se conciencie de su existencia y la utilice. La discusión en pequeño grupo constituye la forma más abierta en la que se da este uso.

En suma, sobre las dos realidades de la lengua oral en el aula destaca Calleja las siguientes ideas:

1. La interacción en el aula debe ser promovida por el profesor porque es fundamental para desarrollar la cognición y comprender los distintos contenidos escolares.
2. No todas las prácticas de interacción producen estos efectos.
3. La utilización de ese instrumento para aprender es necesaria desde una óptica lingüística, porque el instrumento es a la vez el objeto de conocimiento.
4. El objeto se cifra en el uso oral como una suma de saberes formales que ofrece el sistema y saberes pragmático-textuales que ofrece la actuación. En las propuestas didácticas estos saberes se determinan en distintos conceptos para cuyo dominio han de darse el uso y la reflexión.

Esta doble perspectiva sobre el lenguaje tiene consecuencias didácticas en otros ámbitos. En primer lugar, en el de la investigación. La Didáctica de la Lengua está estableciendo

las condiciones de intervención en el aula con el fin de transformar las prácticas de lengua oral y mejorarlas. Sin embargo, todavía están por aparecer manifestaciones desde la escuela que relacionen el discurso en el aula con el objeto de conocimiento lingüístico oral.

En segundo lugar, en la formación del profesorado: en la formación inicial hay que proponer líneas de reflexión sobre la importancia del lenguaje y de la interacción didáctica en la construcción del conocimiento.

Por último, en la práctica educativa, pues el profesor debe promover el habla en las clases y hacer consciente al alumno de la necesidad de utilizar estrategias discursivas para aprender, aunque al principio sean incorrectas, pues la reflexión permitirá mejorarlas.

Modelos de interacción

El profesor M.A. Zabalza (1986) realiza un completo estudio de los diversos cometidos que cumple el lenguaje en la interacción didáctica partiendo de la caracterización de los dos modelos de análisis de la enseñanza que en su opinión predominan en la actualidad: el tecnológico y el comunicacional, ambos con múltiples variantes y matices.

El modelo tecnológico destaca como aspectos básicos de la enseñanza la claridad, la explicitud, concreción y definición conductual de las metas pretendidas, la estructuración de los elementos, su secuencia, su temporalización, la orientación y funcionalidad de cada componente con respecto a las metas previas, los efectos derivados del resultado del proceso, los medios técnicos que se van a utilizar y la rentabilidad de los programas. La enseñanza se entiende como un proceso cualificado de intervenciones orientadas a la consecución de metas instructivas determinadas de antemano.

En los modelos centrados en la comunicación, el lenguaje adquiere un protagonismo relevante pues se pone el énfasis en la interacción entre profesor y alumnos, en los procesos relacionados con el intercambio instructivo, en las condiciones en que se producen los intercambios y la interacción, en la relación entre enseñanza y medio ambiente, etc.

“En torno al lenguaje y su manejo en la enseñanza se estructuran diversos tipos de discursos que permiten, tomando el lenguaje como marco de referencia, desarrollar el análisis y comprensión de la enseñanza a diversos niveles. Ya la inversa, diferenciando los diversos niveles de discurso en que constituye la enseñanza, podremos obtener una visión más pormenorizada y multinivel de lo que supone el lenguaje en su desarrollo”. (p.12)

Es evidente la conveniencia de resaltar la potencia penetradora del lenguaje como instrumento de investigación de la realidad que se denomina *enseñanza*. Con este presupuesto Zabalza distingue tres plataformas de análisis del lenguaje desde la enseñanza y desde su participación en ella.

a. El lenguaje didáctico en cuanto expresión del discurso pedagógico global que enmarca la tarea de enseñar. Se aborda el lenguaje en cuanto a su aportación dentro de la enseñanza, a lo que ésta conlleva de proceso y marco de desarrollo integral del sujeto.

b. El lenguaje como parte del discurso didáctico de la enseñanza, es decir, el lenguaje desde su participación en las actividades referidas al desarrollo instructivo de los alumnos. Si nos centramos en la función del lenguaje dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar puede analizarse como *objeto de enseñanza* y como *instrumento de enseñanza*.

c. El lenguaje desde el discurso relacional de la enseñanza, como espacio comunicacional en el que y a través del cual los diversos interactuantes entran en contacto. A través del lenguaje se generan en la enseñanza un conjunto de procesos de participación, intercambio, trato, etc. que conllevan la definición de un contexto relacional interpersonal; este contexto es uno de los elementos más importantes de la enseñanza porque condiciona en gran medida sus efectos.

Titone (1986), que dedica uno de sus excelentes trabajos a la comunicación didáctica, reivindica para este estudio de la interacción en el aula una síntesis dialéctica en la que se consideren conjuntamente el lenguaje del profesor y del alumno como momentos de un mismo proceso de comunicación.

“La clase es una estructura de relaciones sociales, que constituyen el contexto de base del aprendizaje. El estudio etnográfico de las clases, su composición y su dinámica, esto es, el estudio de las redes de interacción no sólo interpersonales sino lingüísticas y culturales, que caracterizan la vida de la clase e inciden positiva o negativamente sobre los procesos de aprendizaje, constituye [...] una base esencial para clarificar tanto los procesos de comunicación didáctica como los procesos de aprendizaje”. (p.54)

Para inventariar las características más relevantes del acto de comunicación didáctica el investigador italiano recomienda atender varios aspectos.

1. El acto de comunicación realiza funciones interaccionales precisas (instrumental, regulativa, etc.) lo cual significa que la estructura formal del lenguaje no es más que “la refracción de la función sobre el sistema de medios verbales suministrados por una cultura” y que, en consecuencia, la comunicación didáctica responde con elementos del sistema lingüístico a las demandas de determinadas funciones intencionales de los participantes en una interacción dada. Normalmente se recurre a componentes paralingüísticos, cinésicos, proxémicos, cronémicos y situacionales junto a los intralingüísticos.

2. La comunicación examinada desde la perspectiva pragmática responde a una serie de axiomas que también se cumplen en la interacción didáctica (imposibilidad de no comunicar, existencia en la comunicación de un doble nivel de contenidos y relaciones, etc.)

Atendiendo al principio pragmático de que el individuo no comunica, sino que entra en una comunicación, la interacción didáctica posee un marcado carácter de circularidad; se presenta como un sistema abierto y dinámico que se encuadra en la totalidad de los nexos existenciales del hombre.

3. La comunicación como proceso semiótico, de uso de signos, encuentra su aplicación en los procesos de significación del acto didáctico, en el uso de signos informativos, conativos o evaluativos referidos a los planos semántico, sintáctico y pragmático. Es imprescindible analizar la especial configuración de los signos y de las estructuras sígnicas en el acto didáctico ya que las formas de estructuración semiótica de alumnos y profesor pueden coincidir u oponerse, con las correspondientes repercusiones en el aprendizaje.

4. Para la interpretación del mensaje no se puede prescindir de las dimensiones sociales y de la dinámica de la personalidad de los comunicantes pues ambos se convierten en copartícipes de una misma realidad social apoyando su relación en la intersubjetividad.

5. Así, el uso del lenguaje en general y en la didáctica en particular obedece a múltiples componentes intralingüísticos y extralingüísticos, lo cual significa que los comunicantes sólo pueden interactuar significativamente si poseen una competencia comunicativa más o menos homogénea. Esto no debe interpretarse como uniformidad de códigos, sino como convergencia de disposiciones pragmáticas y, por tanto, socioculturales, cognitivas y dinámico-afectivas.

A continuación realiza Titone un análisis crítico de los modelos convencionales de investigación de la interacción lingüística en el aula poniendo de relieve sus deficiencias conceptuales y metodológicas.

La metodología más estrictamente lingüística se centra en aspectos internos del lenguaje con el objetivo de analizar estructuralmente el lenguaje que utilizan profesores y alumnos. Para Titone, se trata de un modelo tan exhaustivo y articulado que no es fácil de aplicar.

La metodología psicolingüística estudia el lenguaje como acción o conducta humana y presenta los mismos problemas que la Psicolingüística en aspectos como las concepciones

psicológicas de la gramática o el desarrollo lingüístico del niño.

El enfoque pragmático contempla el lenguaje como instrumento de comunicación y relación y se centra en el análisis de las condiciones de uso del mismo. Para Titone este paradigma se presenta muy fecundo aplicado a la interpretación de la dinámica interaccional que opera en el contexto didáctico, y él mismo lo incluye en su modelo.

Por último, el análisis etnográfico se centra en el lenguaje como parte de un contexto y de una situación que sobrepasa lo estrictamente lingüístico. Es otra perspectiva interesante en la que queda pendiente especificar soluciones operativas que permitan el encuentro entre enseñante y alumno.

Tras esta revisión, Titone presenta las técnicas más utilizadas en Italia para el estudio de la interacción didáctica: los sistemas por categorías de Joyce, Flanders, Bellack y Schroder y del propio Titone, llamado *CIVEL*⁴, en los que no nos vamos a detener porque no suponen aportaciones reseñables para el objeto de este trabajo.

Aspectos interpersonales y afectivos de la comunicación didáctica

Desde una perspectiva global, cabe analizar la actividad didáctica, en tanto que relación interpersonal intencional, como un proceso de comunicación en el que se usan diversos lenguajes. El emisor y el receptor deben ser considerados conjuntamente y de ambos son esperables unas actitudes que Rosales (1987) establece de este modo: el emisor debe mostrar una actitud positiva ante el mensaje, ante los receptores y ante la comunicación misma; es importante también que garantice la comprensión clara del mensaje y que posea cierta habilidad codificadora. Por su parte, el receptor debe mostrar idéntica actitud positiva ante la recepción, debe poseer cierta capacidad cultural en relación con la naturaleza y nivel del mensaje, y cierta habilidad descifradora.

Recomienda Rosales, para dominar el contexto psicosocial de la comunicación, que el profesor trate de conocer las características personales y sociales de los alumnos para ajustar a ellas el mensaje. Resalta también la importancia de la imagen que profesor y alumnos tienen uno de otro y las influencia que ejercen estas expectativas en la práctica diaria.

El profesor desempeña un papel fundamental en la determinación del grado de formalidad de la comunicación didáctica; su actuación en este ámbito viene dictada por su formación y por el tipo de institución en que trabaja. También influyen en la formalización la naturaleza y características del grupo de alumnos, su extensión, el hecho de que su asistencia a clase sea obligatoria y el papel preponderante del profesor en las comunicaciones del grupo.

Si bien en la comunicación didáctica se usan combinados distintos lenguajes (enactivo o de la acción, icónico y verbal), predomina el verbal, por lo que hay que estudiar su proyección en la enseñanza y cómo se pueden mejorar su uso y desarrollo. En este lenguaje hay implícitos mecanismos de distinto tipo: psicológicos (actividades mentales de elaboración y captación del pensamiento), neurológicos (actividades de codificación del pensamiento en términos verbales y de decodificación de las representaciones verbales en el contenido conceptual) y fonéticos o articulatorios.

Estas funciones se organizan en dos circuitos, uno periférico (fenómenos externos al habla) compuesto por los órganos de la emisión y la recepción, y otro central compuesto por los aspectos mentales y neurológicos.

⁴ Los modelos que se citan, sobre todo el de Titone, incluye amplias taxonomías de aspectos lingüístico-comunicativos centrados en la Semántica, la Sintaxis y la Pragmática que juzgamos de mucha utilidad para emprender investigaciones sobre el lenguaje de los docentes.

Para Rosales existe una clara desvinculación entre la enseñanza del lenguaje y la práctica diaria del mismo por parte de los alumnos que hay que superar.

“De alguna manera, la enseñanza resulta tanto más estimulante y efectiva cuanto más trata de coordinarse con el proceso natural de aprender y con el mismo desarrollo de la persona. desde esta perspectiva es necesario considerar que el lenguaje verbal viene a estar estrechamente vinculado con otros sistemas de comunicación, especialmente el mímico-gestual y el dinámico”. (pp.48-49)

En consecuencia, el primer principio didáctico de la escuela debe ser el de crear un ambiente apropiado para el estímulo y ejercitación de las habilidades de la comunicación verbal por parte del alumno, independientemente de que ciertos aprendizajes lingüísticos requieran un tratamiento didáctico propio.

En la misma línea se sitúa un trabajo de Borzone y Rosemberg (1994) las cuales comentan la incidencia de los formatos de interacción en los procesos generales de aprendizaje, en la puesta en juego de recursos lingüísticos del niño y en el desarrollo de diferentes formas discursivas. Exponen los resultados de una experiencia llevada a cabo con dos grupos de alumnos sobre la narración de cuentos, y concluyen que hay relación entre las estrategias puestas en marcha por el maestro, es decir, por su estilo interactivo, y las producciones lingüísticas del niño, más ricas cuando recibe el apoyo necesario para construir relatos más complejos y amplios por medio de estrategias de interacción adulto-niño como reestructuraciones, repeticiones, comentarios y preguntas que constituyen un andamiaje para que el aprendiz logre un mejor desempeño lingüístico.

La clase magistral

La clase magistral ha constituido –y constituye todavía- la estrategia didáctica más utilizada en nuestras aulas. Se trata de una comunicación unidireccional en la que el profesor ocupa con su intervención la práctica totalidad del tiempo disponible y es también el que gestiona la participación de los alumnos, por lo general por medio de preguntas que pretenden comprobar la atención y la comprensión.

De esta modalidad de intervención didáctica se ocupa un trabajo de Cross (1996) que nos interesa reseñar precisamente porque la propuesta de esta autora consiste en reflexionar sobre lo que tiene de positivo y de negativo o sobre lo que se puede mejorar de ella.

Reconoce Cross que la clase magistral puede ser un medio muy útil para hacer accesibles a los estudiantes temas que resultarían demasiado difíciles sin una explicación oral o que requerirían demasiado tiempo de búsqueda de información en distintas fuentes. No se trata, pues, de una estrategia metodológica totalmente negativa, pero se pueden mejorar su rendimiento didáctico, su planificación, su producción y la participación de los estudiantes.

Las características de la clase magistral están muy relacionadas con el ámbito social en el que se producen -la institución académica- donde coexiste con otros géneros discursivos como la conferencia, la tutoría, el examen, etc., que se diferencian por algunos parámetros del contexto. En concreto, Cross comenta los puntos en común entre la conferencia y la clase magistral: las dos se realizan a través del canal oral delante de un público numeroso, el enunciador -situado en un estatus superior al del destinatario- es quien regula el discurso que es monologado; la intención es hacer comprender unos contenidos e interesar al auditorio.

De este modo, para definir la clase magistral hay que tener en cuenta su intención comunicativa, la relación social que se establece entre los participantes y las características del espacio material de producción. El objetivo de este discurso es enseñar y hacer comprender una serie de conocimientos, procedimientos y valores, así como interesar y estimular a los estudiantes

para conseguir mejores resultados. La explicación y la argumentación son los componentes esenciales.

Estas características favorecen el uso de una serie de estrategias discursivas que tienen el propósito de conseguir la máxima eficacia comunicativa y el máximo rendimiento didáctico. Cross señala sobre todo dos tipos de estrategias, unas destinadas a planificar y a producir el discurso de acuerdo con la capacidad de comprensión de los estudiantes (contextualización y estructuración de la explicación), y otras encaminadas a generar el interés y la buena disposición de los estudiantes para aprender (estrategias de distanciamiento y estrategias de aproximación).

La discusión y el diálogo en el aula

Alvermann, Dillon y O'Brien (1990) se ocupan de otra estrategia interactiva específica de gran rendimiento en el aula: la discusión, que consideran aplicable a cualquier asignatura y que puede cumplir diversas funciones. Además de los objetivos de dominar el contenido de un tema, debatir y solucionar un problema, la discusión cubre otra serie de objetivos específicos entre los que los autores citan aprovechar los recursos que traen los estudiantes, proporcionar tiempo para aplicar los principios abstractos, obtener retroalimentación inmediata en la medida en que comprenden los contenidos de la lección, proporcionarles ocasiones para que aprendan a pensar sobre una asignatura en particular, desarrollar la evaluación por parte de los estudiantes de la lógica de sus ideas y de las de otros, promover la formulación de problemas y preguntas en clase o fomentar la noción de que las nuevas ideas pueden poner en duda e incluso cambiar las que se tenían antes.

Más adelante ofrecen una definición de discusión que, a nuestro juicio, hace de ella una estrategia válida para otras muchas funciones. A nosotros nos interesa en tanto en cuanto supone usar la lengua oral para tareas cognitivas y para regular la propia actividad y la de los demás.

“Aunque existen múltiples definiciones de discusión, creemos que una discusión debe satisfacer estos tres criterios: 1) los participantes deberían exponer múltiples puntos de vista y permanecer dispuestos a cambiar sus concepciones sobre la materia que se discute; 2) los estudiantes deberían interactuar entre sí y con el profesor; y 3) la interacción debería superar la típica palabra-frase de dos o tres unidades propias de las lecciones de recitación”. (p.21)

La discusión desarrolla la comprensión porque obliga a los alumnos a prestar atención a lo que dicen los demás para contrastar interpretaciones. Además, refuerza la memoria y activa otros conocimientos que hay que relacionar con los que se estén tratando en ese momento. Esta actividad es también un medio eficaz para aumentar el vocabulario y para cuidar la precisión en la expresión eliminando contradicciones lógicas en pro de la claridad. Permite igualmente trabajar la argumentación oral.

Para que su uso sea eficaz ha de ser planificada cuidadosamente y este proceso lo componen varias fases: 1) Especificar el propósito global de la misma; 2) Seleccionar los contenidos adecuados al método de discusión; 3) Seleccionar contenidos para propósitos educativos diferentes; 4) Elegir estrategias de discusión adecuadas al tema concreto; 5) Organizar el aula para trabajar en un grupo grande o en grupos pequeños incluyendo la consideración de los diversos roles del profesor; y 6) Planificar por adelantado cómo se valorará la efectividad de la discusión.

Álvarez Méndez (1999) también pone el acento en el diálogo y en su labor epistemológica, esencial en el proceso de indagación, construcción y formación que constituye la educación: el trabajo en equipo exige como garantía de funcionamiento el diálogo. Se trata de compartir el poder que representa el profesor para compartir también las responsabilidades en las

tareas de enseñar y aprender.

No es esto lo habitual; antes al contrario: la observación de los comportamientos comunicativos en el aula pone de manifiesto, según Zuccherini (1992), hábitos consolidados que tienden a monopolizar la palabra por parte del adulto y a crear en el alumno comportamientos pasivos. Esto exige de los docentes un cuidado especial con la propia manera de hablar, de escuchar, de moverse, de gesticular, de respetar el silencio: todo el comportamiento del adulto es comunicativo y los alumnos son receptores atentos del mismo.

El adulto debe escuchar, debe poner en marcha una pedagogía de la escucha que le lleve a descubrir y a tener conciencia de la cultura del otro, por ejemplo, de la cultura infantil negada por las instituciones educativas. Hay que entender y hacerse entender y para ello no basta con romper el esquema típico de interacción en el aula *explicación- interrogatorio- repetición*, hay que crear nuevos hábitos, ritos no autoritarios, ocasiones continuadas. En coherencia con estas afirmaciones, y en el campo de los contenidos de la enseñanza-aprendizaje, hay que revalorizar la importancia de la investigación, del descubrimiento personal.

Las interacciones en el aula y el desarrollo de la competencia oral

El ámbito educativo es el encargado de conseguir la correcta adquisición y desarrollo del lenguaje, pues si la función de la escuela es favorecer la incorporación cultural de los alumnos, desde los primeros niveles ésta debe tener como objetivo el aprendizaje de la lengua como medio imprescindible para la adquisición de otros aprendizajes.

En el caso de la lengua oral, la ausencia de una enseñanza sistemática de la misma en las aulas se ha visto justificada durante mucho tiempo por la creencia de que la lengua se adquiere de forma espontánea y que, por lo tanto, los alumnos cuando llegan a la escuela ya saben hablar.

Pese a que son muchas las ocasiones que tienen los docentes de comprobar hasta qué punto es falsa esta creencia, han seguido anclados en esta tradición silente (G.Núñez, 1996) con lo cual se han venido obviando 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.

Desde un punto de vista muy práctico, Noguerol (1997) examina el papel de la lengua en las distintas áreas curriculares y afirma que la enseñanza integrada de la lengua supone coordinación en distintos ámbitos y niveles:

a. Organización general del centro, pues en él se realizan constantemente intercambios comunicativos y la enseñanza de la lengua no puede mantenerse al margen del funcionamiento general del centro. Los profesores de lengua deben coordinar al resto del profesorado en los contenidos relacionados con los aprendizajes lingüísticos.

b. Coordinación de las enseñanzas de las distintas lenguas en principios, metodología y evaluación.

c. Coordinación con otras áreas de expresión. La plástica o la música, en tanto que lenguajes de representación, son difíciles para los alumnos. Establecer interrelaciones facilita el aprendizaje lingüístico ya que es parte del sistema global de representación de la realidad.

d. Aprendizajes lingüísticos donde los profesores de lengua tienen un papel específico y otro complementario en relación con las otras áreas.

Esto se debe plasmar en proyectos curriculares lingüísticos y en el diseño de actividades que favorezcan la interacción entre iguales y con adultos a través del trabajo por proyectos que culminen en la elaboración de un objeto que implique que el alumno tenga que desarrollar todo el proceso. Antes de empezar el proceso hace falta diseñar cómo será el mismo: teorías que sirven de base, metodología, dinámica de las sesiones, papel de cada profesor, calendario,

materiales y evaluación. Cada profesor debe ser responsable de los aprendizajes lingüísticos que se den en su área.

La propuesta coincide bastante con el *lenguaje integrado* y supone llevar a la práctica la concepción de la lengua como sistema de sistemas de comunicación.

“Por tanto, se trata de incorporar en las actividades escolares la visión del uso de la lengua y los medios de comunicación como actualizadores de la cultura y no como simples formas”. (p.352)

El análisis de Cicurel (1997) se refiere a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, pero es perfectamente aplicable a la enseñanza de la lengua materna.

Se ocupa Cicurel de la clase como un lugar social que genera un tipo de discurso específico y que tiene un funcionamiento lingüístico propio.

Declara esta autora que los componentes fundamentales del lugar-clase son varios. A saber: *ámbito espacio-temporal* fijado por la institución; *interactuantes* con una posición preestablecida (experto/aprendices); una *finalidad* fijada previamente; *estrategias discursivas* para manipular el sistema código, sea para enseñarlo o para aprenderlo; un *desarrollo ritualizado* en función de la representación social; un *canal* privilegiado -el oral y la forma dialogada, sin que excluya frecuentemente el recurso a lo escrito- y un *contexto didáctico* que se establece en función de los fines institucionales. En este ámbito existen fenómenos enunciativos y discursivos particulares que deben ser analizados.

Un primer factor para el análisis de este discurso es la búsqueda de su dimensión metalingüística. Para estudiarla es necesario introducir la intención de los interlocutores.

Otra dimensión importante es la del diálogo profesor-alumno o alumno-alumno, aunque domina la primera, pues el enseñante se interpone casi sistemáticamente entre las palabras de los alumnos. Se produce también una enunciación colectiva: alguien habla o propone, otro continúa o modifica el enunciado... Tomar en cuenta esta dimensión de intercambio entre participantes nos lleva a abordar la cuestión de los papeles en la interacción que vienen predefinidos por la institución.

En efecto, no se pueden abordar las interacciones verbales en una clase sin tener en cuenta el hecho de que se trata de un discurso de enseñanza. En este sentido se establece un contrato didáctico que se puede enunciar así: se debe hacer una transferencia de saberes por medio de un discurso entre participantes de competencias desiguales.

En clase de lengua cualquier acontecimiento se convierte en acontecimiento didáctico. El aprendizaje no se hace solamente mediante la interacción de un aprendiz con la palabra de un enseñante, sino también por medio del encuentro con otros aprendices. En una situación de enseñanza se crea un espacio de negociación en el que se entrecruzan muchos elementos diferentes que constituyen la interacción de enseñanza-aprendizaje: i) los tipos de discursos que se producen/comprenden/leen (glosas metalingüísticas, prescripciones, discursos de ficción); ii) los roles variados que se superponen (cooperación, competición); iii) los soportes (films, diálogos...) y las metodologías utilizadas; iv) el programa lingüístico y cultural así como la personalidad del enseñante.

Es igualmente valiosa en relación con el tema que venimos tratando la opinión de Coll y Onrubia (1995) quienes prestan especial atención al papel del lenguaje oral en los procesos educativos, exponiendo de antemano la falta de acuerdo sobre la forma de estudiarlo y analizarlo.

Estos autores parten de la convicción de que los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje son esencialmente situaciones interactivas y comunicativas en las que los agentes educativos ayudan de manera sistemática y planificada a los alumnos a construir, diferenciar y enriquecer sus conocimientos en relación a determinadas parcelas de la realidad física y social, y de que el habla es uno de los instrumentos más poderosos a través de los cuales se ejerce esa

ayuda. Se trata, pues, de analizar la vinculación entre habla, enseñanza y aprendizaje, entre discurso y construcción de significados, entre comunicación y cognición, entre interacción social en el plano interpsicológico y avance individual en el plano intrapsicológico.

También Lugarini (1997), en un artículo dedicado a las habilidades orales en el aula, reflexiona detenidamente sobre las importancia de las interacciones que se producen en ella, sobre sus características y sobre la influencia en el desarrollo comunicativo y personal de los alumnos.

El lingüista italiano define la comunicación didáctica como aquella que se propone intencionadamente producir aprendizaje, que en la escuela se realiza en eventos comunicativos tipificados (ejercicios, preguntas, trabajo en grupo, discusión) y que concluye con una verificación y una evaluación. Destaca en esta comunicación la asimetría de roles entre enseñantes y alumnos, así como una cierta artificiosidad que es propia de una comunicación con objetivos muy determinados y constantemente monitorizada.

Otras características de esta comunicación las conforman la prevalencia del profesor sobre el alumno -aunque, como en otras comunicaciones, hay siempre presente un componente relacional/afectivo que puede facilitarla o dificultarla-, el enorme peso de los modos interactivos del docente y el análisis de la comunicación didáctica desde el punto de vista de la organización de la comunicación en clase.

Estamos ante un punto de vista menos estrictamente lingüístico y que se puede definir como más sistémico en tanto en cuanto la clase se considera como un grupo caracterizado por la integración de todas las modalidades interactivas de sus miembros. Desde esta óptica la intervención sobre un elemento del sistema se traduce en todos los elementos del mismo.

Lugarini reivindica para el aula una comunicación asimétrica donde el papel del enseñante se configura como atento a las relaciones, razón por la cual debe manifestar constante interés por todo cuanto dicen los alumnos, promover de forma sistemática momentos de feedback como parte de la actividad didáctica, estimular a los alumnos a ampliar su discurso, observar la comunicación entre ellos, animarlos a comenzar la interacción y no sólo a responder preguntas como en la interacción didáctica clásica, etc.

Es decir, la comunicación se concibe como un instrumento de facilitación e individualización orientado a mejorar progresivamente las interacciones por medio de la reflexión del enseñante sobre los momentos críticos del proceso y por medio de la verificación de los resultados inmediatos y a largo plazo.

Un rasgo destacable es que el enseñante ejerce la función de promover también el desarrollo de la personalidad del alumno activando procesos y estrategias que favorezcan la autoestima y la seguridad personal. Esto pasa asimismo por una correcta organización de la comunicación en clase (analizar y observar el comportamiento verbal, planificar las interacciones...) desde una perspectiva constructivista que viene definida por los siguientes rasgos:

- Aprender no significa absorber un producto, sino integrar los mecanismos de un proceso que tiende a modificar el comportamiento.
- Está pendiente del modo en que se construye el saber del alumno.
- Considera a los alumnos parte activa del proceso de aprendizaje.
- Se integran en un solo proceso el saber, el saber hacer y el saber ser.

Las formas de comunicación que caracterizan a la escuela, según Lugarini, son tres: dialógica, aparentemente dialógica y monológica.

En el discurso dialógico el enseñante no sólo se dirige al alumno, hace emerger los conocimientos previos, acepta la contradicción, recoge información de los alumnos, etc.

En la situación sólo aparentemente dialógica la forma es la de la interacción, pero en realidad el enseñante construye un discurso rígidamente determinado.

En la comunicación monológica la función de los alumnos es sólo demostrar que siguen al profesor; la competencia para hablar y escuchar se da por hecha. Conforme se asciende en los niveles del sistema educativo se tiende más a lo monológico.

Concluye Lugarini que la comunicación didáctica no tiene éxito cuando el enseñante no presta suficiente atención a la diversidad cognitiva y cultural de los alumnos y tiende a lo monológico. Para que se desarrolle lo dialógico se necesita que el enseñante se plantee el problema de la comunicación y el de la diferencia como aspecto central de la propia profesionalidad, que piense en los instrumentos que se pueden utilizar para la transmisión de información y que experimente procesos y materiales multimedia; se necesita también entender la escuela como lugar de aprendizaje colaborativo, y que la comunicación sea entendida como objeto de reflexión para los alumnos.

Se debe tener muy claro el significado de la expresión “dialogar para construir conocimiento” que incluye la necesidad de escuchar atentamente con una activa participación mental, la necesidad de una argumentación cooperativa y no competitiva y la capacidad de construir al interlocutor, de reconocer implicaciones y presuposiciones lógicas distintas de las propias.

Desde una perspectiva decididamente lingüística Lugarini apuesta sin reservas por crear en las aulas la costumbre de escuchar, de comunicar experiencias, de descubrir el placer de la palabra, de comprender el punto de vista de los demás sin renunciar al propio.

“El enseñante debe ejercitar su profesionalidad en este campo más que en cualquier otro; le corresponde, en particular, coordinar el fluir de las palabras en la clase y ofrecer un modelo de coordinador -regulador, cediendo paulatinamente este papel a los alumnos; es preciso además, que sepa recibir la contribución de cada uno; de modo que nadie se sienta frustrado viendo que lo que ha dicho no ha sido tomado en consideración”. (p.44)

En este proceso destaca la importancia del lugar como sitio físico y como ambiente humano, así como los roles, que vienen definidos por la relación entre los interlocutores.

Como última aportación examinaremos la de L. Nussbaum y A. Tusón (1996) que también se interesan por el discurso oral en el aula, aunque no dejan de mencionar la importante presencia del discurso escrito y del no verbal.

Se preguntan en principio ambas autoras de qué manera la lengua interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje y responden con tres aseveraciones: 1) La lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento; 2) La lengua es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y, por lo tanto, forma parte del objeto de evaluación; y 3) La lengua es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas de ese sistema social que es el aula.

A continuación se plantean tres preguntas sobre el discurso oral en el aula.

En primer lugar sobre cómo se habla en el aula y cuáles son las normas de interacción. Se trata de plantearse el tipo de estructuras de participación y sus semejanzas y diferencias con las que se dan fuera de ella.

A continuación la pregunta debe ser sobre de qué se habla en el aula, cuáles son los temas que se consideran apropiados en este contexto y cuáles no, sobre quién decide estos aspectos y sobre si se negocia o se impone la adecuación de determinados temas.

La tercera cuestión se plantea sobre de qué y de quién depende lo que se dice y la manera en que se dice.

En los usos orales se dan posibilidades diversas: clase expositiva, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupo, exposiciones de estudiantes, puestas en común, etc. Cada uno de estos géneros lleva consigo unas formas de hablar, unas normas de comportamiento comunicativo y unos papeles por parte de quienes participan en ellos.

Los rasgos típicos de la comunicación oral en el aula son los siguientes:

a. El grado de distancia social entre profesor y alumno se debe a la diferencia de conocimientos sobre el objeto de aprendizaje y sobre las formas de comportamiento apropiadas⁵. Se suelen usar estrategias para mitigar estas distancias.

b. El número de participantes exige unas normas para tomar la palabra. Así, hay que enseñar a escuchar a los demás y a recordar lo que se quiere decir para decirlo en el momento en que se tenga la palabra, aprender a incorporar lo que dicen los otros, a defender la propia opinión, etc.

c. Es imprescindible tener en cuenta una serie de factores cuando se habla ante toda la clase: hablar en voz alta, adecuar los gestos y las miradas para captar la atención, organizar previamente el discurso, usar un registro más formal, etc.

La lengua oral se usa también con otros fines: regular las actividades y manifestar aspectos más afectivos. Así, además de servir para la transmisión de la información, la elaboración del discurso supone la construcción de formas de participación, la construcción del sentido local, contextualizado, la construcción de las relaciones sociales y la construcción de las identidades individuales.

“Tener en cuenta esta multifuncionalidad del discurso oral, así como la posibilidad de adaptarse a las diferentes necesidades comunicativas de quienes lo usan, es algo que, sin duda, tiene que formar parte de la enseñanza de cualquier materia. El uso lingüístico tiene que dejar de considerarse como algo transparente, mero vehículo de la información, y convertirse en un objeto de reflexión por el papel tan fundamental que tiene en los aprendizajes”. (p.18)

Para estudiar el uso oral en el aula se puede empezar con preguntas simples: ¿quién habla?, ¿de qué habla?, ¿qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar?, ¿qué tipo de clima se crea en el aula?, ¿qué lenguas, dialectos o registros se utilizan?

También cabe plantearse la observación de aspectos más o menos generales pero que se materializan de forma muy concreta en las clases, para lo cual Nussbaum y Tusón proponen una lista de temas y preguntas posibles adaptados de Nunan que se organizan en cuatro grupos temáticos: planificación, puesta en práctica, gestión de la clase y habla.

Al final de este trabajo insisten en la necesidad de registrar lo que sucede en el aula para poder analizarlo. El registro directo puede complementarse con otras técnicas como la transcripción de algún fragmento grabado, el diario de clase, la triangulación, etc.

En esta misma línea, encontramos muy acertada la propuesta recogida en un trabajo individual de Nussbaum (1996), para quien el enfoque comunicativo debería articular tres ámbitos de discurso: el de los individuos encargados de elaborar los proyectos de centro, el de las relaciones entre docentes y alumnos en el aula y el de los sistemas y medios de comunicación entendidos como representaciones del uso de la lengua.

Sobre el discurso como medio de aprendizaje, dice que el aula es un microcosmos en el que se recrean los hábitos de comunicación y relación de la sociedad en que se halla el centro docente y también se trabaja con otros discursos externos para comprenderlos y saberlos producir (discursos generados y discursos aportados). Cada intervención didáctica, además de precisar los contenidos, debe tener en cuenta las formas de interacción en que esa intervención va a desarrollarse y las formas de discurso que puede producir.

⁵ Para estas autoras la única persona que se puede considerar competente es el profesor, en el sentido de que sabe cómo comportarse, cómo actuar, qué decir... La clase en cierto modo se parece a una clase de lengua extranjera: quien enseña tiene que actuar como introductor o representador del discurso propio del aula y, más concretamente, del discurso específico de su área o ámbito de conocimiento.

Los parámetros que se pueden seguir para el estudio del discurso en el aula serían de este modo tres:

1. Aspectos interlocutivos o aspectos mecánicos que contribuyen a la dinámica del discurso: gestión de los turnos de habla, actividades interlocutivas realizadas por alumnos y docentes, y capital verbal de alumnos y docentes (número de turnos de palabra en cada actividad, longitud de los mismos...).

2. Aspectos temáticos referentes a los contenidos de enseñanza-aprendizaje: quién propone los temas y subtemas, relación entre programación prevista y contenidos, secuencias en las que aparece elaboración de significados, resolución de problemas cognitivos o de relación, estrategias de facilitación de la comprensión...

3. Aspectos enunciativos: registro, tono, variedades lingüísticas, posición del sujeto respecto a lo que se está diciendo, marcadores de distancia o familiaridad, marcos de modalización.

Algunas conclusiones

Las opiniones examinadas permiten concluir que la opción por un enfoque comunicativo no se restringe al tratamiento de los contenidos de Lengua y Literatura, sino que abarca a la concepción de la enseñanza-aprendizaje como un proceso esencialmente interactivo en el que cada profesor es responsable del clima de interacción y del uso del lenguaje que, como consecuencia, se hace en su aula.

Podemos comprobar que en el aula la comunicación oral puede desplegarse en una serie de capacidades múltiples de interacción, negociación de significados, exposición ordenada de ideas, escucha atenta a los demás, etc. que el profesor debe cuidar tanto como los contenidos específicos de su materia por un triple motivo. Primero, porque el lenguaje es la herramienta del pensamiento y de las operaciones mentales que requiere cualquier actividad cognitiva; segundo, porque el lenguaje oral es el instrumento de comunicación por excelencia, y tercero, porque el éxito en la escuela, logrado en gran medida con el trabajo hasta conseguir el dominio de estas capacidades, es el primer peldaño del éxito en la vida social.

Coincidimos de este modo con Bigas (1996) en su certeza de que la incorporación activa del sujeto que aprende a su propio proceso de aprendizaje -que es un requisito indispensable para que éste sea eficaz y uno de los postulados básicos del constructivismo en el que se basa el actual sistema educativo- pasa por la intervención oral de los alumnos en clase y por la interacción con profesores y compañeros.

La exigencia irrenunciable es la de crear en el aula un clima verdaderamente comunicativo que dé protagonismo a los alumnos y alumnas y tenga en cuenta sus aportaciones. El papel del profesor deberá ser el de un estimulador de ese proceso y para ello deberá atender a los alumnos, mirarlos, animarlos a intervenir, organizar el espacio de forma que sea posible la comunicación fluida entre los alumnos y entre éstos y el profesor, optar por materiales didácticos que favorezcan esta dinámica... de forma que la afectividad implícita en esta actitud contribuya a afianzar la seguridad de los estudiantes.

Estas intervenciones frecuentes y deseables de los estudiantes, como toda la conducta comunicativa, han de someterse a unas pautas que es conveniente ir fijando desde el principio: practicar siempre en el aula las normas de cortesía esenciales (saludos, despedidas, solicitud de turno de intervención, agradecimientos, etc.), pedir la palabra, no interrumpir, modular el tono de voz, adecuar la gesticulación al mensaje, respetar las opiniones ajenas, etc.

Desde un punto de vista más cercano a los objetivos de las áreas lingüísticas, nos parece que, además del desarrollo de los contenidos específicos del bloque de lengua oral que ha de hacerse integrado con el de los demás núcleos que componen el currículum, el profesor

especialista debe prestar atención a otra serie de aspectos.

Por ejemplo, debe introducir en el aula pautas normativas acompañadas de actitudes de respeto y valoración de la riqueza que supone la variedad de usos de las lenguas, sin olvidar que él mismo es modelo lingüístico –en lo verbal y en lo no verbal- para sus alumnos. Debe insistir asimismo en la importancia de expresarse con corrección, adecuación, coherencia y cohesión, es decir, saber mantener el tema, enlazar adecuadamente las ideas, adaptar la intervención al grado de formalidad de la situación o al tipo de interlocutor, etc. Junto con la expresión, ha de potenciar también la escucha atenta y la comprensión por medio de estrategias específicas. Por otra parte, y según los niveles en que se trabaje, ha de promover la reflexión sobre cómo se usa el lenguaje para la relación entre las personas llamando la atención de los alumnos para que distingan cuando se opina y cuando se informa, para que se fijen en el valor de la entonación y de los gestos a la hora de determinar el verdadero sentido de un mensaje, para que capten la ironía, el humor y los dobles sentidos, para que observen distintos grados de formalidad en el uso del lenguaje y las causas a que responden, etc.

La organización de las secuencias de enseñanza-aprendizaje por medio de proyectos de trabajo nos parece la vía más válida para llevar a la práctica estos presupuestos, pues exige de los alumnos la gestión y la negociación de las tareas en grupos de diverso tamaño.

Trabajar sobre estos supuestos exige ciertamente una redefinición de los objetivos de la enseñanza de la lengua y la literatura que, en gran medida, ofrece el nuevo marco legal, pero nos parece más urgente una transformación de las actitudes y los métodos del profesorado en general, sin lo cual no es posible el cambio, pues el simple hecho de tener claramente definidos y enumerados los objetivos no garantiza su consecución.

Bibliografía

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

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1999): “Currículum y evaluación en lengua y literatura,” en ROMERO, A. *et alii* (eds.): *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

ALVERMANN, D. *et alii* (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.

BIGAS, M. (1996): “La importancia del lenguaje oral en Educación Infantil,” en *Aula* nº 46, pp.6-8.

BORZONE, A.Mª - ROSEMBERG, C.R. (1994): “El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de intervención del maestro,” en *Infancia y aprendizaje* nº 67-68, pp.115-132.

CALLEJA, I. (1999): “Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico”, en *Lenguaje y Textos* nº 13, pp.93-106.

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

CICUREL, F. (1997): “La classe de langue; un objet de recherche et de réflexion,” 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.

COLL, C. - ONRUBIA, J. (1995): “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula,” en *Signos* nº 14, pp. 4-19.

CROSS, A. (1996): “La clase magistral. Aspectos discursivos y utilidad didáctica,” en *Signos* nº 17, pp.22-29.

LUGARINI, E. (1997): “Le abilità di ascolto e di parlato: criteri per una didattica della comunicazione orale in

clase,” 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.

MEDINA RIVILLA, A. (1989): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.

NOGUEROL, A. (1997): “La lengua en las distintas áreas curriculares,” 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.

NÚÑEZ, G. (1996): “Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria”, en *Lenguaje y Textos* nº 9, pp.83-92.

NUSSBAUM, L. (1996): “La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación,” en LOMAS, C. (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.

NUSSBAUM, L. - TUSÓN, A. (1996): “El aula como espacio cultural y discursivo,” en *Signos* nº 17, pp.14-21.

ROSALES, C. (1987): *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid, Narcea.

SÁNCHEZ, M. - RIO, M^aJ. del (1995): “La interacción en el aula”, en *Textos* nº 3, pp.24-31.

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

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