

## EL ESCUCHAR Y EL HABLAR EN EL AULA

*Alma Hospitalé*

### 1.- Introducción

El lenguaje se considera una actividad humana de naturaleza social, muy compleja y en relación estrecha con otras actividades psicológicas superiores, entre ellas el pensamiento y la memoria, aunque no dependiente de éstas. ( Vigotski, 1978; Luria y Yudovich, 1983; Hickman, 1987). Por ser un fenómeno sumamente complejo, son diversas las disciplinas que se ocupan de estudiarlo y en este estudio intervienen psicólogos, lingüistas, neurólogos, lógicos, sociólogos, filósofos, didactas...y todos ellos pueden hacer aportaciones importantes para su mejor y más completo conocimiento. Si nos remitimos concretamente al abordaje de las macrohabilidades en el aula, y en particular al *escuchar* y el *hablar*, entendemos como *fundamental su enseñanza desde una perspectiva comunicativa y funcional*, aunque ello conlleve algunas dificultades a la hora de secuenciar contenidos, encontrar métodos acordes con los objetivos y proponer instancias de evaluación.

Al abordar la enseñanza de la lengua oral desde la perspectiva de la comunicación, *estamos concibiendo a la lengua como un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales*. En este sentido, consideramos que la lengua varía con relación al usuario y a los diferentes contextos de uso, pues los hablantes manifiestan diferencias de vocabulario, de entonación, de sintaxis, de acuerdo con su lugar de origen, su edad, su sexo, su extracción social. Estas diferencias dan lugar a los *distintos dialectos*. La lengua también se emplea de manera distinta según la comunicación se realice con un superior, en nuestra casa, en la calle, etc. Estas diferencias con respecto a los contextos de uso constituyen los *registros* (Halliday, 1982). Hablar una lengua implica manejar uno o más dialectos (que pueden coincidir o no con la lengua estándar de una comunidad lingüística) y moverse con diferentes registros según las exigencias de la situación comunicativa en la que se esté involucrado. Esta concepción de lengua implica que la reflexión que se realiza en el aula acerca de su sistema sea pertinente para la adquisición y desarrollo de saberes prácticos que permitan la organización del pensamiento, el desarrollo de esquemas cognitivos, la

transmisión de ideas, la producción e interpretación de mensajes, en una amplia gama de situaciones comunicativas (M.E. Rodríguez, 1995).

El escuchar y el hablar han sido relegados como contenidos de aprendizaje en el ámbito escolar porque generalmente se ha pensado que los alumnos poseen ya esas competencias y que no es necesario desarrollarlas. En nuestro país, tanto en las propuestas programáticas de la Escuela Primaria como en el Ciclo Básico de Educación Media hay referencias concretas al tratamiento de la lengua oral pero no se presentan propuestas sistemáticas para su realización en el aula, en contraposición a las señaladas para la lectura o la escritura. El lenguaje oral, a diferencia de la escritura, constituye un aprendizaje extraescolar, pues la escuela concentra, generalmente, su atención en la lectoescritura y en la gramática.

Cuando el niño entra en la escuela ya sabe hablar, puede interactuar en diversos contextos comunicativos y ha aprendido en forma espontánea algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social. Sabe, también, que el lenguaje significa y sirve para distintos propósitos (Brown y Levinson, 1978, van Dijk, 1983); sin embargo, no todos los niños, debido a los diferentes entornos socioculturales a los que pertenecen, han tenido iguales oportunidades de tomar contacto con los mismos modelos de verbalización ni han podido encontrar los recursos lingüísticos adecuados para poder expresar sus intenciones fuera del entorno de su familia o su vecindario. Constatar estas diferencias, como señala María Elena Rodríguez (1995), “sirve en muchos casos para afianzar los prejuicios lingüísticos de la escuela, prejuicios de comprobada incidencia en los fracasos escolares de los chicos, especialmente de las clases marginadas”.

Carlos Lomas (1995) reflexiona acerca de que quizás convenga preguntarse qué es lo que se enseña en las clases de lengua, cuáles son los conocimientos lingüísticos legítimos, por qué, cómo y a quién benefician (Bordieu, 1982), cómo se seleccionan y sancionan los usos de la lengua en la escuela, en qué medida los contenidos del área reflejan la radical diversidad de las formas de comunicación de las personas, cómo se abordaban los prejuicios lingüísticos de los hablantes o los usos estereotipados de la lengua, qué lugar ocupan en todo aprendizaje el lenguaje - y los significados culturales- de los alumnos. Con su limitado capital lingüístico, los estudiantes comprueban generalmente cómo apenas se les enseña a hacer cosas con las palabras y siguen sin saber cómo hacer frente a ese miedo que les produce no saber qué hacer frente a un texto ni cómo producirlo.

La psicología del lenguaje de orientación cognitiva ha demostrado

que el aprendizaje de la comunicación solo es posible si se construye a partir del capital comunicativo que los alumnos ya poseen y si se tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender. Por ello, enfatiza Lomas (1994), “es preciso concebir los contenidos de enseñanza de la lengua no solo como un conjunto de saberes lingüísticos sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un saber hacer cosas con palabras, un saber decir, un saber entender) orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los estudiantes, sin olvidar la conveniencia de enseñar los valores que hacen posible el desarrollo de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos”.

*Abordar en el aula cualquiera de las macrohabilidades -escuchar, hablar, leer, escribir- supone enfrentarnos a procedimientos polivalentes, que aparecen en nuestra vida cotidiana siempre con un objetivo.* Escuchamos, hablamos, leemos y escribimos para conseguir algo y ese algo dirige y modula nuestra actividad. No se trata solo de escuchar, hablar, leer y escribir, sino también de hacerlo en forma competente, según las exigencias de la situación en que nos encontramos y los objetivos que perseguimos. El tratamiento de las cuatro macrohabilidades en el aula implica la presencia de objetivos que cumplir y la planificación de acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Al tratarse, pues, de habilidades complejas, surge la necesidad de ir transformando el aula en un ámbito en el que tenga sentido ponerse a escuchar y a hablar, a leer y a escribir. Encontrar sentido a estas macrohabilidades y saber a qué responden supone todo un reto en el ámbito educativo. Ayudar a los alumnos en su apropiación, requiere por parte del docente adoptar formas de intervención coherentes con ese propósito.

## **2.- ¿ Por qué escuchar y hablar en el aula?**

Escuchar y hablar, así como leer y escribir, implican necesidades básicas en el aula.

Si partimos de la necesidad de escuchar, macrohabilidad que la escuela debe potenciar y desarrollar, tendremos en cuenta que los requerimientos de escucha más importantes en el aula son los curriculares y los funcionales ligados a situaciones de comunicación. El docente, por tanto, necesitará observar los diversos *modos de escuchar de los alumnos: distraído, atento, dirigido, creativo o crítico* (Bickel,

1982) para identificar hasta qué punto su discurso es escuchado o de qué manera se escuchan los estudiantes entre sí.

Por otra parte, los alumnos necesitan ir desarrollando aquellas competencias que posibilitarán un eficiente y adecuado escuchar y hablar. Eduardo Lugarini (1997) señala las siguientes *competencias necesarias para un buen escuchar*:

- *Competencia técnica*. Conciernen a los aspectos exteriores, físicos, del código. Permite reconocer e identificar sonidos y esquemas de entonación.

- *Competencia semántica*. Consiste en saber captar la relación entre los significantes y significados por medio de la propia experiencia.

- *Competencia sintáctica y textual*. Mediante ella quien escucha es capaz de captar las relaciones que se producen en el eje sintagmático de un enunciado y las que se dan en el interior de un tema.

- *Competencia pragmática*. Se relacionan las informaciones recibidas con las características de la situación comunicativa en la que ha sido producido el mensaje.

- *Competencia selectiva*. El que escucha utiliza el mensaje con una determinada finalidad, con una técnica flexible según el tipo de tema, la finalidad del receptor, la situación comunicativa, el contexto no verbal y los receptores.

El dominio de la oralidad también requiere un conjunto de competencias que son señaladas por el mismo autor:

- *Competencia ideativa*. Permite planificar el contenido del propio mensaje.

- *Competencia pragmática*. Analiza los elementos de la situación comunicativa y adecua éstos a la propia producción.

- *Competencia sintáctica y textual*. Contribuye a producir frases sintácticamente aceptables y temas que cumplan la característica de la textualidad.

- *Competencia semántica*. Permite escoger una modalidad adecuada para el significado que se quiere comunicar y para la finalidad que se persigue con el discurso.

- *Competencia técnica*. Evidenciada a través de una pronunciación comprensible.

El tratamiento sistemático del escuchar y del hablar en la escuela se fundamenta en el hecho de que el aula es el ámbito privilegiado donde los alumnos pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias necesarios para superar la desigualdad comunicativa con que ingresan a ella. En el aula, también podrán aprender géneros más

formales como la exposición, el debate, la argumentación, la entrevista, etc. los cuales no se aprenden espontáneamente, sino que requieren de una práctica organizada, propiciada a través de diferentes instancias.

La consideración de las competencias del escuchar y del hablar requiere que el docente preste real atención al uso de estas macrohabilidades por parte de sus alumnos, así como al tipo de lengua que ellos emplean y realice una reflexión seria sobre estos usos, teniendo claro, además, qué lengua es la que necesitan adquirir en la escuela. De esta forma, podrá poner en marcha las estrategias y actividades necesarias que faciliten y potencien las competencias lingüísticas y comunicativas realizando el análisis de los elementos contextuales que dan significado al producto lingüístico y haciendo, asimismo, un análisis inmanente o interno del producto lingüístico para tratar de descubrir en él los indicios contextuales.

### **3.- ¿En qué ambiente de aprendizaje desarrollar el escuchar y el hablar?**

Las actividades de aprendizaje orientadas hacia el escuchar y el hablar son escasas y poco variadas en el aula. Generalmente se restringen a debates más o menos espontáneos, asambleas de aula y exposiciones orales sin la requerida sistematización que posibilite la adquisición de una adecuada competencia comunicativa. Pero, si tenemos en cuenta que hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores y las variadas exigencias de las situaciones de comunicación, el aprendizaje lingüístico de la oralidad implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas, las cuales se van construyendo en interacción con otras personas, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha.

*Si partimos de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la que enseñar implica establecer, por parte del docente, una serie de relaciones que conduzcan al alumno a la elaboración de representaciones personales sobre el objeto de aprendizaje, debemos tener en cuenta que cada persona, en el proceso de acercamiento a los objetos de la cultura, va aportando su experiencia y los instrumentos que le permiten ir construyendo una interpretación personal y subjetiva acerca de lo que se va tratando. Por ello, en cada ser el resultado de*

este proceso será diferente, ya que aportará distintos elementos emanados de su propia existencia, y la interpretación que irá haciendo de la realidad, aunque posea elementos compartidos con otros, será diferente y tendrá características únicas y personales.

*Una interpretación constructivista de la enseñanza se articula en torno al principio de la actividad mental de los alumnos y también en torno a la diversidad que ellos presentan.* En la complejidad de la clase se presentarán niveles individuales, interpersonales y grupales así como un rico ámbito institucional y social que harán propicia una fermental interacción en función de los sujetos y sus motivaciones, de las relaciones surgidas entre ellos y el docente, de la historia, los éxitos y fracasos del grupo y del nivel previo de los asistentes.

En la clase vista y sentida como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de alumnos y docentes y donde se da sentido a las interacciones en torno al saber es donde se ofrece un fértil campo significativo para el tratamiento del hablar y el escuchar. La vida de la clase, las relaciones que se establecen entre el saber y el poder, las paradojas de la comunicación entre quienes la comparten, la vida inconsciente de ella como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones, propician reflexivos y permanentes abordajes en la búsqueda de la competencia comunicativa.

La clase como espacio táctico de enseñanza en función de metas es suelo propicio para el desarrollo y despliegue de las macrohabilidades y terreno propicio para la investigación, pues en ella, tal como lo señala Marta Souto (1995), se entrecruzan “motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas de cada participante, conocimientos, creencias, mitos, historias, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, contruidos socialmente. Es en este cruce y desde los atravesamientos, donde se da la vida de la clase”.

Es así como, la participación activa del aprendizaje de la lengua solo es posible en clases abiertas a todas las voces, en las que el docente no monopoliza el espacio y se plantea como objetivo el desarrollo de la comprensión y expresión de los alumnos.

A partir del conocimiento del registro espontáneo de los estudiantes, generalmente rico en expresividad y auténtico reflejo de su historia personal, el docente necesitará instrumentar actividades sistemáticas que conduzcan al aprendizaje de usos elaborados de oralidad para cubrir las necesidades derivadas de la transformación que se va realizando en los alumnos, emanada de su relación con el mundo, ya sea por los

estudios que va transitando, por la pertenencia a nuevos grupos sociales o por su desempeño en diversas instituciones.

Pero este rico escenario del aula donde se producen las prácticas pedagógicas, necesita *constituir un ambiente generador de aprendizaje en el que éste se presente como un proceso constructivo, activo, contextualizado, autorregulado y cooperativo. Para ello será imprescindible un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que integre la adquisición del conocimiento y las habilidades en el contexto social en el que se usan.*

*En el trabajo del aula el escuchar y el hablar deben estar fundamentados en las necesidades curriculares de un hablar regulativo, interpersonal, heurístico, argumentativo y metalingüístico* dado que el tratamiento sistemático del escuchar y de la oralidad en el sistema educativo debe ensanchar el repertorio verbal de los alumnos para que puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones varias. Ayudar a descubrir las formas de comunicación oral, a comprender la actividad lingüística, a contribuir al desarrollo de una teoría sobre la interlocución y ofrecer elementos de reflexión, ejes de análisis, es trabajo esencial al encarar la enseñanza aprendizaje de la lengua materna.

En el fundamental trabajo en el aula del desarrollo y despliegue de las macrohabilidades por parte de los alumnos resulta pertinente tener en cuenta las *características que Collins, Browns y Newman (1996) señalan como fundamentales para que se instrumenten entornos ideales de aprendizaje.* Ellas componen las siguientes dimensiones: *contenido, método, secuencia y sociología.*

*El contenido* está integrado por el conocimiento o dominio específico del docente acerca de la temática que se plantea en la clase. Al proponer el tratamiento del escuchar o el hablar el docente puede partir de una situación problemática para los alumnos y una vez reconocida la misma *establecer estrategias heurísticas* (análisis, exploración, verificación), *estrategias metacognitivas* y *estrategias de revisión* que faciliten el aprender a pensar, el aprender a aprender.

*Los métodos de enseñanza (el modelado, el apoyo, el andamiaje)* ayudan a los estudiantes a adquirir un conjunto integrado de habilidades cognitivas y metacognitivas a través de procesos de observación y de práctica guiada y apoyada. *La articulación y la reflexión* ayudan tanto a focalizar sus observaciones de resolución experta de problemas como a ganar un control y acceso consciente de sus propias estrategias de resolución. *La exploración* propicia la autonomía del estudiante en la ejecución hábil de procesos de resolución de problemas pero también en la definición o formulación de nuevos problemas. *La generalización*

facilita la transferencia a otras áreas temáticas o dominios específicos.

*En la secuencia de las tareas de aprendizaje es pertinente el incremento en la complejidad y diversidad*, de tal forma que la resolución competente requiera más y más conocimiento tanto del dominio específico como de una variedad más amplia de destrezas cognitivas y metacognitivas. Asimismo, es necesario instrumentar habilidades globales antes que parciales pues conviene que la orientación de la tarea como un todo preceda a la práctica de habilidades parciales.

*En cuanto al componente sociológico*, se hace necesario un *aprendizaje contextualizado* llevando a cabo tareas y resolviendo problemas en un ambiente que refleja los múltiples usos a los cuales el conocimiento será aplicado en el futuro. Organizar oportunidades para contactarse con expertos, estimular la motivación intrínseca y extrínseca, promover la cooperación en la resolución de problemas, organizar diálogos para identificar, analizar y discutir estrategias aplicadas por los propios estudiantes, sin duda favorecerá el aprendizaje significativo de las macrohabilidades.

Schoenfeld (1985) señala que, en los entornos de aprendizaje significativo, desde el comienzo los estudiantes son orientados hacia las estrategias de control, la discusión de diversos niveles y la explicación y práctica de los heurísticos correspondientes. En este entorno, la enseñanza en clase se apoya en la práctica de habilidades del pensamiento bajo la guía del profesor (retroalimentación y apoyo) y la resolución de problemas en grupos pequeños en los cuales el docente provoca la reflexión (¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?—> solución). Esta situación de actividades compartidas con otros permitirá la confrontación de ideas y la resolución de dudas.

También dentro del marco de un aprendizaje significativo, Sonia Scaffo (1997), citando a L. Resnik, señala que esta investigadora propone algunas cuestiones de real interés para la organización de las actividades de aprendizaje y enseñanza, a saber:

“\* que ellas se organicen en un contexto social en torno a la realización de actividades que tengan significatividad como un todo compartido

\* que se utilicen recursos para hacer explícito lo implícito, favoreciendo la tarea de análisis por parte del estudiante

\* que se participe en un grupo en el que los integrantes dispongan de diferente nivel en el desempeño de las habilidades y el manejo de la información

\* que la actividad se organice en torno a situaciones y materiales específicas, que contribuyan a la comprensión contextualizada “



El dominio progresivo de los aspectos metacognitivos, el modo como los alumnos se orientan hacia el aprendizaje y la calidad de la actividad conjunta con profesores y con otros alumnos, definen la vinculación activa del estudiante a la tarea de aprendizaje y el control del proceso. T. Mauri y M. J. Rochera (1997) señalan que los alumnos capaces de regular su aprendizaje se orientan a la tarea con la finalidad de desarrollar sus propias capacidades y persisten en su esfuerzo por lograr dicho objetivo aun en ausencia de control por parte de sus profesores. La atribución de causas internas y variables a los resultados de su trabajo (esfuerzo empleado), las creencias positivas acerca de sus capacidades, el sentirse competentes como aprendices y la valoración que reciben del profesor motiva a los estudiantes a ejercer el control de su aprendizaje.

Para el éxito en el desarrollo de las macrohabilidades será factor esencial dinamizar la clase a través de la planificación que contemple la organización de su ritmo, y sus tiempos, del trabajo grupal o individual en la que los hablantes dispongan de diferente nivel de desempeño de las habilidades y manejo de la información, de las actividades secuenciadas de lo concreto y cercano a lo lejano y universal en las que los destinatarios se impliquen con intervenciones no excesivamente largas y temas interesantes, contextualizados y pertinentes tendientes a ampliar la competencia comunicativa, la reflexión sobre la propia lengua y los procesos de aprendizaje de la misma en un constante feedback y evaluación del aprendizaje.

#### **4.- ¿Cómo abordar el escuchar y el hablar en el aula?**

El tratamiento didáctico del escuchar y del hablar necesita la sistematización de un determinado conjunto de conceptos y supuestos de la pragmalingüística, seleccionados en función de su incidencia en la enseñanza específica del tema. Los supuestos y aportaciones de la pragmática son necesarios para analizar las unidades del discurso oral y para aproximarnos a las estrategias que deben ser trabajadas en el aula, con el fin de que los alumnos asuman saberes específicos sobre la interacción verbal (A. Mendoza, A. López, E. Martos. 1993).

Las actividades de aula referentes al escuchar y al hablar y al análisis de los elementos que intervienen en la configuración de los textos orales podrán atender diversidad de situaciones emanadas de la realidad pero deberán seguir un plan didáctico coherente y ordenado a las circunstancias.

*Presentamos a continuación algunas actividades auténticamente comunicativas, que entendemos deben tener en cuenta tanto los*

*conocimientos previos de los alumnos como una intención definida y un destinatario concreto.* Para ello habrá que planificar sus secuencias didácticas y los alumnos deberán efectivamente ejercer la función de hablante - oyente, posibilitándose así su reflexión acerca del lenguaje como una forma de actuación social en la que descubran lo adecuado dentro de cada contexto de comunicación.

*Nos referiremos en primer lugar al escuchar.* Pavoni (1992) señala que *el proceso didáctico de la educación de la escucha* se debería desarrollar siguiendo tres frases complementarias:

\* *Una fase de preescucha* (establecer por qué se escucha).

\* *Una fase de escucha* (la atención activa del proceso).

\* *Una fase posterior a la escucha* en la que se verifica la comprensión y se integra con escribir, leer, actuar, para realizar una comprensión global.

Importa señalar, entonces, que los receptores necesitan escuchar de manera focalizada. Delimitar para qué y por qué se escucha es fundamental a fin de asegurarse de que los alumnos escuchen activamente, ya sea seleccionando o identificando una información, completando un esquema, infiriendo una nueva información o relacionándola con otra, tomando notas para hacer preguntas o para reformular una explicación, contraargumentando un punto de vista o valorando los aspectos positivos y mejorables del discurso que escuchan en relación con los objetivos propuestos.

Una de las actividades diarias de los alumnos es escuchar a los docentes. Para entender una explicación y luego poder transferirla a otras situaciones de aprendizaje, la explicación debe ser audible y los alumnos deben escuchar la exposición activamente, formulando hipótesis y preguntas, anticipando lo que tal vez se dirá a continuación.

Como señalan A. Cros y M. Vilà (1996), en estas actividades es necesario que los docentes tengan en cuenta las diversas variables que intervienen en la comunicación. En primer lugar, el factor tiempo, para regular las intervenciones orales monologadas, porque escuchar selectivamente requiere un desgaste físico y mental. En segundo término, las preguntas retóricas, los ejemplos, las paráfrasis, las comparaciones, etc. ilustran y aligeran el discurso a la vez que ayudan a entender su contenido y a mantener la atención del oyente. También es importante introducir durante las explicaciones variaciones en la entonación, en el ritmo del discurso, controlar la mirada, el movimiento y utilizar ayudas visuales para captar la comprensión de los alumnos facilitando, así, las explicaciones. Por último, importa que el docente también sea un oyente activo y muestre auténtico interés para con sus receptores.

Es por ello que *el desarrollo de una escucha atenta, creativa y crítica* requiere instancias de observación sistemática de diferentes actividades tendientes a reproducir lo que se ha escuchado, a favorecer la atención y la concentración, a indicar los pasajes claves de un discurso, la construcción de su orden lógico o la selección de la información que tiene que ver con una determinada temática. Requiere, asimismo, la toma de apuntes para compañeros o la realización de fichas que contemplen determinados aspectos de lo que se ha escuchado.

*Trataremos a continuación la diferencia entre oralidad y escritura, como paso previo a la enseñanza de la lengua oral.*

La oralidad y la escritura constituyen dos manifestaciones de una lengua particular, dos vías de comunicación que difieren por las condiciones en las que se establecen y por los distintos modos, pragmático o sintáctico, de acercarse al receptor. El lenguaje escrito tiende a ser más formal que el lenguaje hablado y es más propenso a constituir el modelo que la sociedad valora. Además tiene un prestigio especial que deriva de su permanencia. Aunque la lengua oral se emplea en instancias formales igualmente se produce un contraste cuando un texto escrito se compara con una situación de habla completamente formal y preparada. Por ejemplo, cuando un profesor se dirige a una clase, la estructura del lenguaje que se habla guarda pocas semejanzas con el que se encuentra en la escritura.

Oralidad y escritura son, por tanto, manifestaciones de la lengua en uso. Cada emisor, al instanciar la lengua puede utilizarla de diferentes maneras, según el nivel sociocultural o la situación comunicativa específica. Emisor y receptor se van creando mutuamente, junto con la lengua, en cada instancia de comunicación.

Tal como se señala en el “Material de apoyo. Documento 1. Idioma Español” Experiencia Piloto del Ciclo Básico (CO.DI.CEN. 1997): “En la comunicación humana existen distintos modos de acercarse al receptor. La estructuración que de la lengua se realice es distinta según el tipo de acercamiento logrado. Estas estructuras se organizan en un “continuum” en cuyos extremos podemos encontrar desde una comunicación absolutamente informal y espontánea hasta una comunicación que se establece formalmente en la que se utilizan estructuras de la lengua más elaboradas y entramadas.

Givón, en *On Understanding Grammar* (pag. 223) llama a estos dos polos extremos de cada lenguaje humano “el modo pragmático y el modo sintáctico”. Estos dos polos pueden ser caracterizados estructuralmente como sigue:

Modo pragmático	Modo sintáctico
estructura tópico-comento	estructura sujeto-predicado
conjunciones laxas	conjunciones estrechas
lentitud en realización	rapidez en realización
orden de palabras pragmático: primero vieja información, segundo nueva información	orden de palabras se usa para señalar casos semántico-funcionales
relación verbo-nombre uno a uno, con verbos en formas simples semánticamente	relación más extensa verbo-nombre, con verbos semánticamente complejos
no se usa morfología gramatical	morfología gramatical elaborada
entonación prominente en el foco de la nueva información (del comentario), menos prominente en el tópico (in-formación vieja)	situación similar, pero tal vez no exhibiendo las diferencias tan acentuadamente, y probablemente ausente en algunas lenguas

Como se ve en el cuadro, hay marcas específicas que caracterizan el sistema de la lengua actualizado. El polo pragmático no utiliza de la lengua las mismas estructuras que el modo sintáctico. Mientras el modo pragmático surge de la inmediatez que obliga a utilizar estructuras más laxas desde el punto de vista sintáctico, tematiza, intensifica contenidos comunicados, el modo sintáctico surge en instancias en las que el emisor tiene más tiempo para estructurar sus contenidos y por ello la lengua aparece más elaborada y formalizada”.

Podemos señalar, entonces, que en la lengua oral hay una situación comunicativa con copresencia. Intervienen en ella medios no verbales como la mímica facial, el uso de la mirada, el gesto, las posturas, los cuales ayudan a ampliar el mensaje sostenido por el hablante.

Estos medios no verbales pueden integrar o sustituir segmentos o partes de enunciados, enlazar intervenciones dialógicas entre sí, realizar la función de mostrar acuerdo o estados de ánimo (asombro, sorpresa, admiración, incredulidad, enojo, ironía), desempeñar una función de *feed-back* y poner en relación al enunciado con el contexto extralingüístico. La lengua oral tiene mayor grado de implicación y mayor capacidad de elipsis que la lengua escrita.

En la comunicación oral está permitido tanto hacer referencia a las presuposiciones, a los conocimientos, a los valores que se comparten con el interlocutor, a los sobreentendidos y a los elementos de la situación

comunicativa, como dejar implícitas determinadas informaciones que pueden ser deducidas e inferidas a partir del conjunto del contexto situacional sin necesidad de lexicalizarlas ni enunciarlas.

Por otra parte, en la lengua oral el ritmo de producción no es autónomo; estamos obligados a seguir hablando. Se presenta así el carácter de fragmentariedad del habla indicado por pausas en la programación, dudas, cambios de programas, autocorrecciones, frases incompletas y, en general, sintaxis quebrada.

La escasa planificación de la oralidad afecta en el plano lingüístico la concordancia, la referencia pronominal, la coherencia y la cohesión temáticas, y la simplificación o colapso de las relaciones funcionales.

El fragmentarismo del habla persiste en el hablante competente y, dentro de ciertos límites, no está considerado como indicio de escasa competencia lingüística comentada.

La lengua oral presenta también estrategias de autocorrección, interpolación, señales genéricas, expresión de vuelta al tema después del discurso y expresiones con función de comentario.

En la oralidad: - el emisor y el destinatario participan de un mismo contexto situacional

en copresencia

- es necesario *un presente existencial real*

- existen *elementos lingüísticos y paralingüísticos*

- *el contexto situacional* es el *marco real* necesario para que el emisor le confiera un determinado sentido a su enunciación y el receptor la decodifique.

En cambio, en la escritura: - el sentido y la significación de lo enunciado depende exclusivamente de las palabras.

- el *emisor y receptor no son copresentes*. Deben recurrir a otros medios como la puntuación, el espaciado, los diferentes tipos de letras para jerarquizar contenidos que son esencialmente descriptivos. La entonación, por ejemplo, debe significarse mediante descripciones.

La permanencia de la escritura permite una lectura repetida y un análisis más detallado del discurso. Favorece el desarrollo de una organización cuidadosa y de expresiones más compactas y estructuradas de forma más complicada. Los enunciados y los párrafos quedan claramente identificados mediante el uso de la composición gráfica y la puntuación. En cambio, la espontaneidad y rapidez del habla minimizan la posibilidad de una compleja planificación y favorecen los rasgos que ayudan al hablante a mantener un pensamiento coherente.

La relación entre oralidad y escritura como formas diferentes de comunicación con diferentes funciones socioculturales ha sido objeto de interesantes planteamientos lingüísticos teóricos y didácticos (Ong, 1987, Casalmiglia, 1991, Reizábal, 1993, etc). El reconocimiento de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito se vuelve, por tanto, imprescindible en la clase de lengua materna a la hora de trabajar el desarrollo de las macrohabilidades.

Una vez establecidas estas diferencias entre oralidad y escritura, *nos referiremos a continuación a la enseñanza de la oralidad en el aula.*

Ma. Elena Rodríguez (1995) señala que *“las actividades en torno de la lengua oral deben considerar los tres niveles del lenguaje: el de la forma, el de la función y el del significado cultural (Cots, 1995).*

En el nivel de la forma se toman en cuenta las estructuras y reglas que constituyen el sistema de la lengua a fin de reflexionar acerca de cuáles son las opciones que ofrecen sus distintos recursos para expresarse de manera adecuada y eficaz.

En el nivel de la función, se enfatiza qué es lo que hacemos con el lenguaje en contextos comunicativos reales (informar, persuadir, prescribir, etc.) Las distintas funciones exigen diferentes tejidos, traman de diferentes maneras las palabras, los enunciados, las construcciones... (Kaufman y Rodríguez, 1993).

En el nivel de significado sociocultural se pone de manifiesto la importancia del hecho cultural en la producción e interpretación de un acto de comunicación concreta.”

De acuerdo con lo antedicho, en las *actividades para el desarrollo de la oralidad* será importante:

\* *Partir de situaciones reales* o verosímiles que deben tener una intención definida y uno o más destinatarios concretos.

\* *Sensibilizar acerca de la diversidad de situaciones y los tipos de discurso* relacionados con las mismas

\* *Impulsar* en el discurso *a los receptores para que escuchen* las intervenciones de sus compañeros de un modo activo.

\* *Realizar observaciones tanto en situaciones informales como formales.*

Observar las señales no lingüísticas de la oralidad ( gestos, miradas, espacio físico), los elementos paralingüísticos (volumen de voz, entonación, pausas), los elementos de cooperación conversacional, las normas de cortesía que facilitan los elementos comunicativos, los problemas de interacción. Mediante estas observaciones se podrá visualizar el repertorio de modalidades que intervienen en la

comunicación oral.

\* *Observar en diferentes programas televisivos y radiales la adaptación del discurso oral a las diferentes situaciones de comunicación.* La elección del registro de habla, el tratamiento de respeto o de tuteo, la adaptación de especialistas en un tema a quienes no lo son, la reorientación de las intervenciones en función de los elementos que van surgiendo en la comunicación permitirán al alumno centrarse en el análisis de la adaptación del discurso a la situación de comunicación.

\* *Observar cómo una misma temática es planificada y desarrollada de manera diferente.* Según se trate de una conversación, una noticia, un debate, una exposición o una entrevista, favorecerá la planificación de textos que se adapten a la situación comunicativa requerida.

\* *Proponer juegos de “roles”* orientados hacia variadas situaciones que precisen el contexto social, el estatus social de los interlocutores, la finalidad perseguida y que planifiquen los elementos que se necesitan en su producción hará lugar a la presentación de simulaciones reales exteriores a la escuela en las que están implicadas las capacidades comportamentales de socialización en la observancia de normas que regulan el funcionamiento de una conversación o un discurso.

\* *Escuchar una exposición oral de un compañero, de un profesor, de un miembro de otro grupo,* observando la organización de la información, los recursos utilizados para los contenidos más relevantes de ella, la gesticulación, los procedimientos de modalización y valoración utilizados.

\* *Observar características de las situaciones de comunicación cotidianas:* la gestión de un estudiante ante un adscripto, la compra en la cantina de la escuela o en un *shopping* o supermercado, la conversación en una feria o entre vecinos, una conversación telefónica o un mensaje grabado en un contestador.

\* *Proponer un lenguaje autónomo* en el que el hablante toma la palabra y la mantiene cierto tiempo asumiendo él solo la gestión del texto oral.

\* *Proponer relatos de vida* de lo más interesante vivido, por ejemplo, en la semana. Estos relatos pueden ser escritos colectivamente o formar parte de un libro sobre experiencias vividas.

\* *Proponer la resolución de conflictos.* Constituye ésta una oportunidad para entrenarse en el relato de hechos, en la argumentación, en la diferencia entre interpretación y hechos, entre lo central y lo concomitante, entre las causas y las consecuencias. Es también una oportunidad para reflexionar acerca de la actitud de respeto y escucha,

el uso del tono, los gestos, las miradas, la brevedad, la claridad, la coherencia de la exposición, la propiedad de uso de la lengua y el efecto logrado por determinadas expresiones.

\* *Sintetizar oralmente el sentido global de textos escritos de diferente tipo y distinto nivel de formalización*, identificando sus intenciones, diferenciando las ideas principales y secundarias, reconociendo posibles incoherencias o ambigüedades en el contenido y aportando una opinión personal.

\* *Exponer oralmente el desarrollo de un tema de forma ordenada y fluida*, ajustándose a un plan o guión previo, siguiendo un orden lógico en la presentación de las informaciones y argumentando, adecuando el lenguaje utilizado al contenido y a la situación de comunicación y manteniendo la atención del interlocutor.

\* *Hablar para narrar y describir*.

Hablar para narrar y describir constituye una excelente propuesta en el trabajo sistemático de la oralidad. La habilidad para describir y para narrar podrán ser ejercitadas a través de un itinerario que vaya tanto desde un hablar dialógico a un discurso dirigido a un público más amplio e indefinido, desde el abordaje de un tipo de discurso hasta la conjunción de dos o más.

También se podrán ejercitar estos tipos de discurso desde la combinación de lo real y lo imaginario hasta la distinción entre lo real y lo fantástico, desde la experiencia concreta a la memorizada, desde las experiencias simples a las más articuladas. Se podrá desarrollar un hablar para descubrir lo disciplinar-técnico, científico, artístico, y un hablar para narrar disciplinas teórico-científicas, exposición de acontecimientos históricos, de temas leídos, etc.

\* *Hablar para argumentar*.

La habilidad para argumentar partirá de situaciones en las que los alumnos defiendan sus puntos de vista en situaciones dialogadas hasta llegar a las monologadas. Para que el discurso sea eficaz se necesitará tener intenciones comunicativas claras, delimitar el tema y realizar previsiones sobre el auditorio. Las características de la situación condicionarán el esquema del discurso, la selección y orden de los argumentos y el tipo de estrategias que se utilizarán. Importará el trabajo con la objeción, la contrargumentación y el valor argumentativo de los implícitos. Será imprescindible que las actividades propuestas sean funcionales, tengan un propósito claro y un auditorio real o verosímil.

\* *Favorecer el hablar para aprender, el habla heurística*.

A través de ella se posibilitará la adquisición de estrategias



autónomas de aprendizaje contribuyendo al desarrollo cognitivo del alumno.

En el hablar para aprender es necesario prestar atención a la escucha en una actividad de interacción, verbalizando y analizando problemas, exponiendo puntos de vista personales, razonando, formulando preguntas sobre lo que no se entiende, contestando preguntas sobre la propia intervención, interviniendo de modo pertinente, parafraseando, usando la lengua con diferentes funciones y empleando una terminología específica a la situación de comunicación planteada.

En el hablar para aprender se tenderá también a colaborar con los demás, a intervenir espontáneamente en la discusión, a no intempestar al que habla, a aceptar e intentar comprender la contribución del resto, a aceptar que la propia contribución sea considerada críticamente, a hacer objeciones concretas, a saber comparar puntos de vista diferentes y a no asumir pasivamente el punto de vista de los demás.

Las capacidades lógicas que pueden desarrollarse también por medio del habla heurística son diversas, según se trate de reconocer un problema y analizarlo en todos sus aspectos, formular hipótesis, reconocer la relación entre dato e hipótesis, captar las relaciones de causa-efecto, la implicancia y la exclusión, comparar hipótesis o puntos de vista diferentes o de llegar a conclusiones razonables.

\* *Crear una sonoteca para la clase de lengua.* Por medio de ella se puede disponer de un banco de material oral, auditivo y audiovisual con documentos auténticos, grabar el uso oral de diferentes grupos de alumnos y los documentos de los medios de comunicación desde los más formalizados (informativos) hasta los espontáneos (tertulias), mostrar los aspectos no verbales de la comunicación en diferentes tipos de conversaciones telefónicas (rituales de inicio y final, preliminares para abordar el tema, formas lingüísticas y paralingüísticas de la modalidad) y materiales orales del entorno (cambios más frecuentes en el ámbito social). A partir de la creación de la sonoteca, la cual facilita la planificación del trabajo y posibilita que los contenidos puedan tratarse ordenadamente, el profesor y el alumno pueden realizar investigaciones en trabajos de campo. Ellas les permitirán comprobar que no hay un discurso oral único sin modelos diversos adecuado a diferentes situaciones de comunicación. Estas actividades favorecerán el tratamiento de contenidos para la “apropiación” de diferentes situaciones de comunicación, resultarán motivadoras y potenciarán el aprendizaje significativo porque situarán a los alumnos como investigadores de la realidad que los envuelve.

El docente de lengua necesitará organizar unidades de lenguaje

específico para ejercitar distintos tipos de habla, poner en juego las capacidades lingüístico-cognitivas de los alumnos, definiendo con ellos las finalidades y destinatarios de sus producciones. Para favorecer la adquisición de competencia comunicativa tendrá que valorar correctamente la situación comunicativa y adecuar la elección de las modalidades, la elección de las variedades, la estructuración del mensaje, la duración de la comunicación, provocar y valorar el *feed-back* de los alumnos, crear situaciones de comunicación polifuncional, favorecer la comunicación bidireccional, buscar un equilibrio entre el tiempo de habla del profesor y del alumno y aceptar las modalidades de la comunicación.

Para la adquisición de la competencia comunicativa *será importante también seleccionar recursos para hacer explícito lo implícito*, favoreciendo la tarea de análisis por parte de los estudiantes, fomentando la toma de decisiones respecto a los aprendizajes que hay que realizar, orientando el pensamiento mediante la interrogación y la formulación de supuestos.

Como señala Enrique Lorenzo (1996), *“toda situación didáctica es un fenómeno dinámico en el que se producen una serie de relaciones interactivas reversibles entre personas (docente-alumno) con referencia a saberes y con la finalidad de que se logren una serie de autorrealizaciones (...)* Por lo tanto, se requiere de un docente que:

- \* esté compenetrado de los sustentos teóricos que avalan su proceder
- \* promueva el aprendizaje significativo-vivencial
- \* estimule los procesos intelectuales creativos
- \* considere el error - en su rol constructivo - como necesario para el aprendizaje
- \* posea capacidad para escuchar y ofrecer preguntas abiertas
- \* manifieste coherencia a través de su comportamiento
- \* sea él mismo, sin condicionamientos ni dependencias
- \* se forme y actualice constantemente”

para huir de convertir la clase en una fría reflexión metalingüística sobre la lengua o su funcionamiento, pudiendo así instrumentar el abordaje sistemático de las macrohabilidades teniendo en cuenta que el alumno construye su aprendizaje, sabiendo que esa construcción se realiza en cierta manera dependiendo del ambiente que él sea capaz de crear y por sobre todas las cosas de la respuesta que sepa dar a las necesidades e intereses que el niño o el joven le presentan.

Asimismo, no debemos olvidar que para aprender, el alumno necesita encontrarse en un clima y en un ambiente en el que predominen la aceptación, la confianza, el respeto mutuo. *El aprendizaje se potencia cuando convergen las condiciones que estimulan el trabajo y el esfuerzo, estableciendo así un ambiente y unas relaciones que facilitan la autoestima y el autoconcepto.*

Es necesario señalar que *los temas sobre los cuales giran las actividades son un aspecto relevante para conseguir la implicación de los participantes en el acto comunicativo.* A medida que avanza la escolaridad, los temas seleccionados para la expresión oral necesitan ir relacionándose con un grado de formalidad medio o alto en los que los estudiantes tienen que aprender a desenvolverse. Pero es fundamental que tanto el docente como los alumnos tengan presente en todo momento cuál es el objetivo de cada actividad que realizan, así como cuál es su papel en esa actividad y cómo se pueden ir resolviendo las dificultades para conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos.

Promover una real comunicación en la clase de lengua es tarea esencial para potenciar un mayor número de intercambios entre docentes y alumnos y entre alumnos entre sí. Esta red comunicativa será más o menos rica según las posibilidades que vehiculen las diferentes secuencias didácticas y las que se desprendan del tipo de estructuración grupal y del papel que se otorgue a los diversos miembros del grupo.

Así, los alumnos aprenderán a defenderse en la exposición de un tema, a sostener un punto de vista, a ofrecer explicaciones, proponer y responder diversas cuestiones en una entrevista, un debate, etc. Aprenderán, además, a descubrir y analizar rasgos específicos del discurso oral, normas comunes que rigen la interacción verbal, rasgos específicos de los medios comunicación, elementos verbales y no verbales del discurso oral, cómo significan las palabras, las variantes lingüísticas del entorno, las características del uso formal frente al informal y las condiciones y estilos de aprendizaje.

Impulsar la autonomía y crecimiento de cada alumno mediante la observación de sus procesos para ir retirando paulatinamente las ayudas, facilitando el aprender a aprender será elemento a tener en cuenta al planificar el trabajo de aula. Esto favorecerá en los estudiantes la reflexión y la responsabilidad para afrontar los retos del mundo que les toca vivir.

Durante toda la educación primaria y la secundaria se necesita que el docente piense estrategias, realice experiencias y evalúe resultados que conlleven a la adquisición de la competencia comunicativa. Asimismo, los alumnos, realizando conjuntamente las actividades de

forma cooperativa, podrán elaborar diferentes instrumentos de trabajo autónomo que les ayuden a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a construir su propio plan de trabajo, a buscar solución a sus problemas, evaluando ellos mismos el resultado de este proceso y modificando sus estrategias de aprendizaje a partir de esta reflexión global.

Como señala Ma. Elena Rodríguez (1995), “la sociolingüística, la pragmática y la etnografía del habla ofrecen fundamentos teóricos para enseñar a hablar en la escuela pero *la transposición didáctica debe realizarse brindando a los estudiantes muchas oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos (Stubbs, 1992) y creando estrategias de abordaje de la lengua oral apoyadas en tres pilares básicos:*

\* *la observación de los usos orales* que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.) y en los medios de comunicación

\* *la producción e interpretación de una amplia variedad de textos orales*

\* *la reflexión acerca de los variados recursos que ofrece la lengua* (fónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas comunicativas (Abacal, 1993, 1995; Nussbaum Capdevilla, 1995)

Finalmente, si lo que se pretende es desarrollar la competencia discursiva de los estudiantes con el objetivo de que puedan desenvolverse con soltura, madurez y actitud crítica en diferentes ámbitos de la vida social y cultural, tenemos la obligación de mostrarles hasta qué punto los usos lingüísticos desempeñan papeles básicos y decisivos en la construcción y el funcionamiento de la realidad sociocultural en la que están insertos.

## **5.- La evaluación del escuchar y del hablar**

Si partimos de la base de que la persona es el ser que continuamente se construye a sí mismo, el centro de su propia historia personal, la obra de su libertad, de sus opciones y decisiones, en toda instancia educativa que aborde la evaluación se debe tener en cuenta que en el ser humano hay potencialidades con capacidad para poner en marcha procesos de reflexión crítica que conducen a la toma de conciencia de los procesos que suceden en ella, en la realidad y en su relación con los demás. Estos procesos son un aporte esencial para la educación, pues al lograr su potencialización, la clase se transformará en una comunidad crítica, autoconsciente y responsable

En general, en el sistema educativo se evalúan solo los conocimientos y el resultado del aprendizaje de los alumnos. Algunas veces, se realiza la aplicación esporádica de alguna planilla de observación que luego se archiva con la conciencia de su escaso valor y los criterios de evaluación raramente obedecen a patrones rigurosamente elaborados. Se evalúa descontextualizadamente, en forma incoherente con el proceso de enseñanza aprendizaje. De esta manera, la evaluación, tal como lo señala Susana Carena (1995), “no posee un sentido pedagógico sino que se ha transformado en un elemento de control y de selección que se encuentra en manos de la persona que evalúa dependiendo de sus criterios, los que son generalmente subjetivos.”

La evaluación en la clase de lengua debe ser realizada a partir de la colaboración de los sujetos implicados en ella; de esta manera será posible poner en marcha procesos de reflexión crítica, de toma de decisiones libres y de elaboración de intenciones y proyectos en un marco de relaciones interpersonales. Si al evaluar el docente tiene en cuenta que está ante seres únicos e irrepetibles, ante seres que constituyen cada uno como persona una unidad y una totalidad con una interioridad, necesitará favorecer la auto y coevaluación para potenciar la toma de decisiones, conservar o transformar el actuar en las diferentes actividades propuestas y colaborar en el proceso de formación personal de los alumnos.

*Carl Rogers (1969) y Curran (1976) subrayan que los alumnos no son meros procesadores de la información y que, cuando entran a clase, dejan “capas profundas” de su identidad fuera del aula: son personas completas que llevan consigo una colección completa de atributos y significados. Estos tienen que respetarse si se pretende que progresen y que experimenten un desarrollo individual propio. Spaventa (1980) señala que una de las tareas fundamentales del profesor como facilitador del aprendizaje es la de hacer “sitio para el alumno” en clase, y esto implica que los estudiantes tomen conciencia de sus papeles y se impliquen en ellos a través de una evaluación crítica y comprometida.*

*Es necesario que docentes y alumnos compartan unos objetivos claros a la hora de planificar, de orientar el aprendizaje y de evaluarlo. Se deben tener criterios e indicadores claros y explícitos de evaluación que ayuden a valorar los progresos en el aprendizaje o los obstáculos que se presentan en su avance. Una práctica de evaluación reguladora del aprendizaje tendrá que sustentarse en actividades que tengan sentido para el alumno, lo cual favorecerá la participación, la toma de decisiones y los momentos de reflexión para planificar las acciones y poder reorientarlas, modificarlas o reconstruir el proceso.*

Asimismo, esta evaluación reguladora favorecerá la cooperación y el intercambio, la justificación de las decisiones, la valoración de lo que ha funcionado mejor y de las dificultades encontradas. Permitirá, también, la transferencia de los contenidos aprendidos a otras actividades del área de lengua o a otros campos del saber.

La evaluación proyectada en las actividades referidas al escuchar o al hablar debe tener en cuenta los objetivos fijados para ellas. Es importante también generar instancias de evaluación colectiva en las que se vayan identificando indicadores en relación con las exigencias y requisitos pertinentes en la producción de textos orales. De las instrucciones dadas por el docente y de los requisitos que se van estableciendo para la producción de un determinado tipo de textos y para las actividades orales en general se nutren los instrumentos que se van construyendo para la evaluación del proceso seguido por el alumno.

La importancia que la evaluación adquiere en este proceso obliga a tener en cuenta la corrección de la oralidad sin herir sensibilidades. Es importante intervenir con delicadeza al corregir vulgarismos usados por el alumno y no descalificar el habla de determinados hablantes puesto que éste sería un error que contribuiría a la inhibición del estudiante. Importa, asimismo, no interrumpir continuamente al niño o al joven cuando habla sino esperar a que concluya para realizar el comentario acerca de su exposición o para emitir juicios críticos. Esto, por supuesto, no irá en desmedro de procurar que se “haga carne” en la clase la costumbre de hacer observaciones sobre usos apropiados o no a la situación comunicativa en la que se presenta el discurso oral y que sean los mismos alumnos los que se corrijan entre sí, fórmula ésta más efectiva y menos dura que la corrección realizada por el docente. También *es fundamental realizar instrucciones precisas de las actividades, puesto que en ellas se materializan las decisiones que en relación con la selección y la secuenciación de contenidos se han tomado.*

*El docente de lengua materna deberá dotarse de instrumentos de observación para las prácticas orales.* Entre ellos, de fichas que evalúen, diferentes tipos de discurso. Así, por ejemplo, al evaluar una argumentación, estas fichas podrán recoger la fluidez y la coherencia de las réplicas, la forma en que se encadenan los enunciados, las unidades que marcan los encadenamientos (conectores, organizadores), las maneras que tiene el emisor de hacer suyo lo que dice (las marcas de afirmación de sí mismo, de evaluación, de modelización), etc.

Al analizar el habla se necesitará, por además, elaborar fichas para observar la apertura y el final de los intercambios, los enunciados preliminares, las modalidades enunciativas, la formulación directa o

individual de los actos de habla, su valor ilocutivo, su encadenamiento, los movimientos para introducir cambios o precisar el tema, las causas de los malentendidos y su reparación. Se necesitará, asimismo, observar los mecanismos de construcción del sentido cuando no están explícitos y abordar el principio de negociación que rige las actividades verbales entre individuos dado que existen un sinnúmero de posibilidades presididas por la negociación y matizadas por los rituales de la interacción o por la necesidad de no perder la propia imagen ni agredir la de los interlocutores.

Si pretendemos que los alumnos realicen exposiciones orales será preciso saber cuáles son las características del texto oral requerido, analizar uno o varios ejemplos, preparar una ficha de trabajo o un material de registro, llevar a cabo la actividad y evaluar el producto obtenido.

Resultarán muy útiles también las *guías para la observación y el análisis en el aula*. Estas guías para llevar a cabo el proceso de observación y análisis pueden contener grabación de las propias clases, identificación de las fronteras externas e internas del hecho comunicativo, descripción etnográfica de la situación (localización, participantes, género), identificación de la secuencia de actos (temas y su organización), identificación de las finalidades globales y de las particularidades de cada participante, identificación de las normas de interacción y de interpretación y análisis de la adecuación o inadecuación de los instrumentos verbales y no verbales utilizados.

*El docente necesitará prever amplios espacios para el comentario de la observación de las prácticas orales e instrumentar, además, la coevaluación*, por ej. a través de la realización de informes comparados y la *autoevaluación* en la que cada alumno realiza su informe y elabora su síntesis final. También será fundamental crear sus materiales de autoevaluación y reflexión sobre su propia práctica.

*La didáctica de la lengua oral debe complementarse en la de la lengua escrita*. Tanto en los discursos orales como en los escritos, los alumnos necesitarán tomar conciencia de los papeles sociales que se les atribuyen y de los que son atribuidos a sus interlocutores.

La enseñanza de la lengua, como señala Carlos Lomas (1996) deberá orientarse a la adquisición de estrategias discursivas que nos permitan saber qué decir y a quién, qué callar, cómo decirlo, cómo otorgar coherencia a los textos que construimos. En el campo pedagógico el habla de las personas debe entrar en la clase para que la palabra entre en la clase de lengua.

La evaluación, por tanto, debe ser orientada a crear instancias y espacios de reflexión crítica en el interior de los procesos educativos y

de las instituciones escolares para poder de este modo visualizar de modo continuo la evolución del alumno, del docente y de la misma institución a través de instancias de autoevaluación y de interreflexión. *Si queremos que los alumnos avancen en el desarrollo y despliegue de las macrohabilidades necesitamos que a través de los espacios institucionales de coordinación se participe, se investigue, se lleven a cabo procesos de reflexión crítica y se elaboren criterios de evaluación que, apoyados en la reflexión sobre la práctica, revaloricen estos procesos como camino de permanente perfeccionamiento.*

### Bibliografía

- \* Abascal, M. D. et al.: *Hablar y escuchar*. Octaedro, 1993.
- \* Bigas, M.: *La importancia del lenguaje oral en la educación infantil*. Aula, 1996.
- \* Carena, S.: “La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras”. Rev. *La educación*, XXXIX. 1995.
- \* Cristal, D.: *Lenguaje hablado y escrito*. Taurus, 1994.
- \* Cros, A. y Vilà, M.: *Enseñar a hablar para ser escuchado*. Aula, 1996.
- \* Del Río, M. J.: *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. ICE - HORSORI. 1993.
- \* Hymes, D.: *Hacia la etnografía de la comunicación*. 1974.
- \* Littlewood, W.: *La enseñanza de la comunicación oral*. Paidós, 1994.
- \* Lorenzo, E.: *El enseñar y el aprender. Antinomias y reflexiones*. Centro de estudios Jean Piaget. Publicación N° 1. 1996.
- \* Mauri Majós, T.: “Criterios de evaluación”. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 250, 1996.
- \* Scaffo, S.: *Un enfoque para la orientación de los procesos de aprendizaje y enseñanza*, 1997.
- \* Tusón, A.: *Análisis de la conversación*. Ariel. 1997.