

# GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL  
ISSN 1576-7809

## ARTÍCULOS

### LOS TEXTOS ORALES EN CLASE DE ELE

**Isabel Torremocha Cagigal**  
*Universidad de Salamanca*  
isabeltc@usuarios.retecal.es

#### Introducción

No supone nada nuevo decir que en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas estamos viviendo un proceso revolucionario de reconversión. El enfoque comunicativo por tareas y, en general, todos los cauces de orientación propuestos por el *Marco de referencia europeo*, crisol unificador de criterios, están teniendo, gracias a los esfuerzos tanto institucionales como por parte de los propios profesionales y medios de difusión, una promoción y acogida no equiparable a ningún fenómeno pedagógico de los últimos tiempos.

Muchos dirían que las razones que han impulsado este proceso vienen generadas por el vertiginoso aumento de la demanda en dicho campo, pero otros, acertadamente, añaden que el reajuste en la metodología de enseñanza también responde al cambio de perspectiva en la consideración de la lengua como un instrumento de comunicación que los usuarios, siendo seres inmersos en un mundo pluricultural y plurilingüe, necesitan utilizar adecuadamente para satisfacer sus tareas sociales.

Estos dos hechos son indiscutibles, pero en nuestra opinión, se podría añadir un elemento importante más, que agiliza, facilita y retroalimenta el mencionado fenómeno, y que se encuentra en la imbricación, implicación y coherencia entre los principios teóricos, metodológicos y sus consecuencias prácticas de aplicación en el aula. Todos los agentes activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sienten responsables de su funcionamiento, y fomentan un diálogo abierto entre ellos. Por un lado, existe una preocupación, incluso el contacto directo con la realidad del aula por parte de las personas que dan cuerpo a los fundamentos teóricos y metodológicos, y por otro lado, hay un gran interés real de los propios profesores por conocerlos, comprenderlos, llevarlos a la práctica y expresar sus opiniones o desacuerdos al aplicarlos en su que hacer diario, creándose así un circuito de retroalimentación indudablemente enriquecedor.

Esta intercomprensión e interacción da sentido y posibilita el presente artículo. En él pretendemos presentar una reflexión teórica sobre la aplicación práctica de nuestra experiencia en la enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales, centrándonos en los textos orales dialógicos y conversacionales, con el único fin de compartir nuestra opinión sobre determinados aspectos que creemos podrían suponer una dificultad en este campo.

Para hacernos una idea del estado actual deberíamos retrotraernos a la enseñanza tradicional de idiomas, en la cual las destrezas orales suponían un segundo plano considerado a modo de práctica tras el aprendizaje previo de la gramática (ortografía, morfología, sintaxis y léxico). El estudio de la fonética y la fonología suponía el pilar principal para el aprendizaje de la oralidad. Esta perspectiva se considera ya demostradamente parcial e insuficiente, aunque sin duda útil y necesaria, y ha pasado a formar parte de una pequeña subparcela denominada en el *Marco de referencia europeo* **competencia ortoépica**, o **destrezas capacitadoras** (E. Martín Peris, 1996)

En los comienzos del enfoque comunicativo, la dimensión oral de la lengua adquirió una relevancia prioritaria desconocida hasta entonces y, aunque en algunos casos supuso un giro excesivamente radical, consiguió situarla en un plano de importancia equiparable a la de la dimensión escrita.

Hoy en día nadie duda en considerar la oralidad como dimensión primigenia o estado natural de las lenguas, siendo estudiados sus mecanismos textuales de manera independiente a los de la lengua escrita, si bien hay que tener en cuenta que la interrelación de ambas es patente. Como consecuencia directa de todo ello, el tratamiento de los textos orales en las actividades de lengua para realizar tareas propuestas en el aula es fundamental y necesario.

En el actual enfoque comunicativo por tareas se intenta llevar la realidad cotidiana al aula, para que el alumno entre en contacto con textos orales pertenecientes a diferentes ámbitos que reflejan el uso auténtico y natural de este tipo de textos.

Pero, ¿de qué manera se plantean habitualmente en clase la *comprensión*, *expresión*, *interacción* y *mediación* de los textos orales?; ¿qué estrategias se intentan desarrollar en el alumno?; ¿qué muestras de lengua, o «discurso aportado» (M. Llobera, 1996) solemos poner al alcance de los alumnos?; ¿qué «discurso generado» (M. Llobera, 1996) exigimos luego al respecto? Antes de reflexionar sobre estas preguntas, expondremos qué entendemos por textos orales y su tipología.

### **Clases de textos orales según el Marco de referencia europeo.**

Partiendo del *Marco de referencia europeo*, entendemos por *texto* cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico, que constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.

Incluimos también la definición de *texto* del glosario dirigido por E. Martín Peris (2003) de términos clave de ELE (<http://cvc.cervantes.es>) por su claridad informativa:

«El texto es la unidad de análisis de la lengua, propia de la lingüística textual. Producto verbal, oral o escrito, es la unidad mínima con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto. Su coherencia nace de un conjunto de relaciones semánticas entre sus diversas proposiciones y pragmáticas entre el texto y su contexto. Algunas de estas relaciones quedan señaladas por las que se dan entre las unidades lingüísticas de la superficie textual (palabras, frases y párrafos) que crean la cohesión textual. El texto posee una dimensión supraoracional que se basa en un conjunto de reglas y estructuras que lo organizan»

Después de clasificar de manera amplia los textos en *textos orales* y *textos escritos*, en el *Marco*, se consideran como **textos orales**:

- *declaraciones e instrucciones públicas;*
- *discursos, conferencias, presentaciones públicas y sermones;*
- *rituales (ceremonias, servicios religiosos formales);*
- *entretenimiento (obras de teatro, espectáculos, lecturas, canciones);*
- *comentarios deportivos (fútbol, baloncesto, vueltas ciclistas, tenis, etc.);*
- *retransmisión de noticias;*
- *debates y discusiones públicas;*
- *diálogos y conversaciones;*
- *conversaciones telefónicas;*
- *entrevistas de trabajo.*

Vamos a centrar nuestra reflexión en los planteamientos habituales en el aula de la enseñanza de los textos orales de diálogos y conversaciones.

### ***Presentación de los textos orales de diálogo y conversación en la clase de ELE***

Hemos partido de algunos libros habitualmente utilizados en clase para reflexionar sobre las muestras de lengua o *discurso aportado* que presentan, y los tipos de actividades que se plantean. Entre ellos, citaremos *Gente*, *Sueña*, *Ven*, *Así me gusta*, *Eco* y *Planeta E/LE*.

Prácticamente en todos, sorprende gratamente la naturalidad y el realismo con el que están conseguidos los textos, lo cual nos parece un logro plausible. Ahora bien, hemos detectado determinados posibles inconvenientes que intentaremos ir planteando a continuación.

#### ***¿Se trata de textos orales o textos escritos?***

En la mayoría de ellos, menos en *Gente* y en *Planeta*, encontramos lo que nosotros consideramos un problema de *tipología textual*. Como muestras de lengua, se presentan los textos transcritos para que el alumno vaya leyendo mientras escucha la grabación. He aquí el primer inconveniente:

**-si el alumno lee un texto, estamos claramente ante una muestra de lengua escrita, aunque ésta reproduzca la lengua oral.**

segundo inconveniente:

**-si le pedimos al alumno que lea un texto escrito y escuche un texto oral al mismo tiempo, estará realizando **simultáneamente** una actividad de **comprensión auditiva** y **comprensión de lectura**.** Aunque el contenido lingüístico informativo sea el mismo, creemos que es imposible que el alumno lleve a cabo esta doble actividad sin perder la concentración en una de ellas, que suele normalmente ser la discriminación e identificación de secuencias fónicas en la comprensión auditiva, en beneficio de la comprensión de lectura a la que el alumno suele estar más acostumbrado.

Queremos dejar patente que no es que creamos que leer una secuencia lingüística y luego escucharla, o viceversa, sea una actividad errónea, puede ser beneficioso para aprender a identificar la escritura con su realización fonética, pero tanto el profesor o profesora como sus alumnos, tienen que ser conscientes de lo que están haciendo para no llevarse a engaño en las destrezas y estrategias que se están poniendo en práctica.

En *Gente* y en *Planeta* no se le presentan al alumno las transcripciones de los textos, lo cual facilita que éste concentre todo su esfuerzo en la discriminación de sonidos, es decir, en la **comprensión auditiva**. Aunque, bien es verdad, que en muchos casos se requiere del alumno un **esfuerzo de memorización de la información escuchada** más que de la comprensión de la intención del hablante y del sentido del mensaje. Estas estrategias

selectivas de información pueden ser relevantes en determinados contextos, como por ejemplo, en un aeropuerto para captar la información sobre los vuelos. Pero en otras situaciones, un oyente puede perfectamente entender el contenido de un texto y no recordar información léxica concreta.

Con todo esto, nos planteamos que las actividades de lengua o destrezas que hemos puesto en práctica hasta ahora, relacionadas con los textos orales conversacionales, únicamente se reducen a la **comprensión auditiva**. Lo cual nos conduce a otro planteamiento reflexivo:

***¿Qué actividades de lengua o destrezas y, por lo tanto, también estrategias, se pueden relacionar con los textos orales conversacionales?***

En principio hay que poner de manifiesto que, cuando un usuario participa en un acto comunicativo conversacional, se dan de manera simultánea la **comprensión auditiva, la expresión oral, la interacción oral y la comprensión audiovisual**. La mediación oral puede darse pero no necesariamente. En los textos no hemos encontrado muestras de lengua de esta actividad.

En el tipo de actividades que hasta ahora hemos analizado, **la interacción** no implica al alumno, puesto que no toma parte en ellas como protagonista activo, sino sólo como testigo presencial. Más adelante abordaremos otro tipo de actividades, de aparición escasa, dada su relevancia, en la mayoría de los libros analizados, que intentan poner en práctica la conversación y sus estrategias de interacción.

Por otro lado, desde esta perspectiva del **alumno observador**, habría que considerar que la conversación en su dimensión de comprensión, es fundamentalmente a nuestro parecer, una actividad de **comprensión audiovisual**. Por eso creemos que, cuando se reduce una conversación a una **comprensión auditiva**, se están eliminando factores contextuales extralingüísticos relevantes, incluyendo las actitudes gestuales de los interlocutores que el alumno debe aprender porque existen en el uso real de la lengua. Como consecuencia, el alumno tiene que reconstruir ese contexto con su conocimiento esquemático del mundo, en la medida de sus posibilidades. Podría ser esto un buen ejercicio en muchos casos, pero insistiendo, como decíamos anteriormente, en que tanto el profesor como los alumnos tienen que ser plenamente conscientes de ello, para que exista una coherencia plena en el proceso y los fines de la actividad. De otro modo, las presentaciones de este tipo deberían tener un formato de vídeo para que el alumno recibiera toda la información completa, pudiendo realizar así actividades encaminadas a detectar, presentar, analizar, etc., los mecanismos que regulan toda conversación:

- Apertura, mantenimiento y cierres conversacionales;
- estrategias para la toma de turnos;
- para ceder el turno o mantenerlo;
- apoyos lingüísticos para mantener ocupado el canal mientras se piensa;
- las intervenciones;
- los solapamientos;
- introducción de temas nuevos, retomar el tema;
- ritmo y cadencia del discurso y mantenimiento de la atención del interlocutor;
- colaboración del oyente;
- usos deícticos;
- disentir, asentir; reaccionar; ampliar, omitir, reformular; justificar, evaluar;
- reconducción del tema contando con la negociación del interlocutor;
- estrategias extralingüísticas;
- estrategias para enriquecer la competencia sociocultural;
- etc.

### **Actividades de interacción oral**

¿Cómo intentamos conseguir que el alumno se sienta implicado en una actividad oral generando su propio texto?

Dentro de los libros analizados este tipo de actividades no tienen el protagonismo que, en nuestra opinión, deberían tener. Abundan los **diálogos dirigidos** que suelen resultar muy poco motivadores para los alumnos, puesto que rompen con el principio de significatividad, es decir, no suelen tener mucho sentido para ellos y resultan rutinarios y aburridos. Además, no suelen perseguir ningún objetivo extralingüístico, esa tarea social que cree en los alumnos la necesidad e inquietud de comunicarse.

Por otro lado, encontramos **juegos de rol**, que por ser también demasiado marcados tienen el mismo efecto desmotivador que los diálogos dirigidos. Este tipo de actividades suele funcionar mejor cuando el alumno conoce la trama que ha de desarrollar su personaje, pero no se le va marcando paso a paso, aunque ya le hayan sido presentadas en muestras de lengua de actividades anteriores recursos que pueda utilizar. Si entre los personajes que intervienen hay vacíos de información, es decir, unos no saben cómo van a reaccionar los otros, suele ser para ellos bastante más atractivo.

Este tipo de actividades puede variar en complejidad dependiendo del nivel, pero siempre se debe tener muy en cuenta, que hay que dar mucha más importancia al contenido informativo que a la corrección formal: **para aprender a conversar, los alumnos tienen que mantener intercambios en los que reafirmen su autoestima; es decir, deben sentirse capaces de comunicarse con éxito en un intercambio completo, aunque cometan muchos errores formales.**

Suelen dar muy buen resultado las actividades de interacción conversacional en grupos (ideal tres alumnos) en las que cada interlocutor pone en práctica fundamentalmente (aunque no exclusivamente) una estrategia conversacional concreta con recursos lingüísticos aprendidos en actividades de presentación anteriores. Por ejemplo: interrumpir para tomar el turno e introducir un relato personal sobre lo que cuenta el compañero o compañera; el otro puede intentar retomar el turno y el tema que estaba planteando; el tercer interlocutor puede poner en práctica estrategias de colaboración de oyente, etc.

Este tipo de actividades pueden darle al profesor una falsa sensación de descontrol, puesto que en cada grupo habrá un centro de actividad conversacional. Su labor es la de intentar seguir en general el desarrollo de las conversaciones sirviendo de apoyo, incluso implicándose en la conversación a modo de ejemplo, pero sin interrumpir ningún proceso.

Algunos libros plantean intercambios conversacionales guiados por la indagación para solucionar alguna incógnita planteada. En estos casos hay que tener cuidado de que la historia no sea demasiado complicada, y abrir la actividad al desarrollo espontáneo de la creatividad que pudiera surgir. Los alumnos deben llegar a un acuerdo argumentando su postura.

A veces, entre las actividades analizadas, el problema puede plantearse porque no queda suficientemente claro qué tiene que hacer el alumno, cómo y para qué. En estos casos el profesor deberá preparar unas instrucciones muy claras, o variar la actividad.

Es importante también que, tanto los temas tratados, como los ámbitos de uso a los que pertenecen los planteamientos de las conversaciones sean variados y de interés relevante para el perfil de nuestros alumnos.

## Conclusiones

Hemos intentado presentar, como comentábamos al principio, reflexiones surgidas en la aplicación de actividades relacionadas con los textos orales y, en concreto con los textos orales conversacionales a la realidad del aula. Como conclusiones a esas reflexiones, podríamos apuntar fundamentalmente:

- No siempre presentamos a nuestros alumnos muestras de textos realmente orales.
- Los textos orales conversacionales son de naturaleza interaccional, pero también presuponen una comprensión audiovisual.
- Tanto el profesor como los alumnos deben ser conscientes de qué tipo de destrezas están poniendo en funcionamiento y cuáles son sus objetivos para planificar y efectuar un proceso coherente.
- En las actividades de interacción oral, sobre todo en las conversacionales, el primer paso fundamental es reforzar la autoestima del alumno dando prioridad a la comunicación sobre la corrección formal.
- Las actividades en las que el alumno no puede contribuir con su creatividad de algún modo son desmotivadoras.
- Los profesores deben adoptar una actitud activa y poner en marcha estrategias compensatorias cuando los materiales presenten carencias de cualquier tipo.
- Como conclusión final, diremos que el simple hecho de poder exponer nuestras reflexiones, acertadas o equívocas, compartidas o no, sobre nuestra experiencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera, nos satisface plenamente y nos permite sentirnos partícipes de un proceso de construcción que requiere la colaboración y la aportación, por pequeña que sea, de todos los agentes educativos. Por ello agradecemos profundamente a todos aquellos que lo hacen posible.

## Bibliografía

- Acín Villa, E. (1994), «Cuando la clase “no habla”», en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, pp. 213-218.*
- Alonso, E. (1994), *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid, Edelsa.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Castro, F., Marín, F., Morales, R., Rosa, S. (2003), *Ven 1*, Madrid, Edelsa.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O. y Llovet, B. (2000), *Planet@ E/LE 4*, Madrid, Edelsa.
- Consejo de Europa (2001), *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo, Consejo de Europa. Traducción al español, Instituto Cervantes (2002), Alcalá de Henares, Madrid.
- González, A. y Romero, C. (2003), *Eco*, Madrid, Edelsa.
- González, V., Montmany, B., López, E., Arbonés, C. y Llobera, M. (2003) *Así me gusta*, Cambridge, UK, CUP.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996), *Profesor en acción*, Madrid, Edelsa.
- Llobera, M. (1995), «Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras», en A.M. Siguán (Ed) *Trabajo por tareas*, Barcelona, ICE.
- Martín Peris, E., Sánchez Quintana, N. y Sans, N. (2001) *Gente 3*, Barcelona, Difusión.
- Martín Peris, E. (2003), *Diccionario de términos clave de E/LE*, Alcalá de Henares, Madrid, Instituto Cervantes.
- Torrens, M.J. (Coord.) (2001) *Sueña 4* Anaya, Salamanca.