

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

ACTIVIDAD ORAL E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN LAS AULAS

Montserrat Vilà i Santasusana
Universitat Autònoma de Barcelona
Montserrat.Vila@uab.es

Los enfoques y las estrategias didácticas en la enseñanza de las lenguas en las aulas de educación primaria y secundaria ha evolucionado considerablemente estos últimos años. Desde la didáctica de primeras y de segundas lenguas han surgido reflexiones y experiencias innovadoras que han aportado criterios didácticos en el campo de la enseñanza de la oralidad. Sin embargo, la actividad oral que se propone en las aulas y las formas de intervención didáctica sigue siendo muy diversa ya que depende de múltiples factores (epistemológicos, didácticos, contextuales, etc.) que inciden en mayor o menor medida en la labor del profesorado.

Durante décadas, se consideró que en el transcurso de la educación infantil los alumnos consolidaban la adquisición del lenguaje oral, de modo que, progresivamente, conforme avanzaba la educación primaria y secundaria, el desarrollo de las habilidades orales dejaba de formar parte relevante del ámbito académico y quedaba relegada al ámbito familiar y social. Lo cierto es que en el día a día escolar y en las programaciones oficiales no se especificaban unos objetivos ni una evaluación sistemática de la lengua oral. A pesar de que siempre ha habido un sector del profesorado que ha valorado el desarrollo de las destrezas orales de los niños y niñas, en la mayoría de los centros se priorizaban otros objetivos lingüísticos y así lo percibían los propios alumnos.

Los estudios realizados sobre la enseñanza de la lengua oral en las escuelas e institutos de Cataluña, antes de la generalización de la Reforma del sistema educativo (Vilà, M.; Vila, I., 1992), muestran que la percepción subjetiva de los estudiantes es que han realizado muy pocas actividades de lengua oral: lecturas en voz alta, alguna exposición o bien la interacción oral en el aula como un primer paso para construir un texto escrito.

Una década más tarde, los estudios realizados (Palou, J. y Ballesteros, C. 2002) sobre las creencias de los profesores y la enseñanza de la lengua oral muestran que la situación ha mejorado notablemente. Sin embargo, aún se considera como un problema la didáctica de las destrezas orales. Según este estudio, los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la lengua oral en el ámbito de las primeras lenguas derivan de la falta de un modelo explicativo y de la ausencia de una tradición docente en la enseñanza sistemática de esta habilidad y aún podríamos añadir otro factor ligado al tipo de relación social que se establece hoy en día en las aulas.

Pero cuando hablamos de enseñar lengua oral lo primero que nos preguntamos es qué ocurre realmente en las aulas, cómo se conciben las actividades orales y qué papel

desarrolla el profesorado para intervenir pedagógicamente. En este artículo presentamos una breve descripción de lo que podríamos considerar distintos formatos en la actividad oral y distintas maneras de intervenir didácticamente. Proponemos un enfoque del tratamiento de la lengua oral en la educación obligatoria que vaya más allá de la actuación espontánea de los alumnos e implique reflexión y aprendizaje. Dicho en otras palabras, lo que nos interesa como docentes, especialmente si nos ubicamos en el área de lengua, no es únicamente que los alumnos hablen en clase sino que mejoren considerablemente su manera hablar, su manera de escuchar y que diversifiquen sus usos lingüísticos.

Relación entre la actividad oral y las formas de intervención didáctica

La oralidad tiene una presencia constante en las aulas que se traduce en actuaciones distintas. Con el propósito de describir y reflexionar sobre el tipo de actividades orales que suelen cohabitar en las aulas y el tipo de intervención pedagógica que las acompaña, proponemos un análisis de dichas situaciones como base para reflexionar sobre la práctica docente. Cabe advertir que el análisis que presentamos es teórico y que la realidad de las aulas es mucho más compleja y dinámica. En la figura siguiente abordamos las formas generales de tratar la actividad oral y las relacionamos con la intervención didáctica del profesorado.

Formatos de la actividad oral y de intervención didáctica en las aulas

| Actividad oral en el aula | Intervención didáctica |
|--|--|
| <p><i>1. Gestionar la interacción social en el aula</i></p> <p>Géneros orales espontáneos propios del día a día: la gestión del aula como contexto reglado</p> <p><i>2. Dialogar para construir conocimientos académicos</i></p> <p>Comentario y discusión oral previa a la producción de los géneros escritos, propios del ámbito académico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Comentario sobre aspectos pragmáticos y lingüísticos generales • Fomento de la participación del alumnado en la actividad oral • Valoración de la capacidad reflexiva |
| <p>3. Exponer y argumentar conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada</p> <p>Producción de géneros orales formales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento durante el proceso de planificación del discurso • Objetivos y evaluación específica sobre el uso de estrategias discursivas y sobre la adecuación de los discursos al contexto |

1. Gestionar la interacción social en el aula

La lengua oral aparece habitualmente en la relación social y rutinaria que se establece en las aulas entre el alumnado y con el profesor o la profesora. Se habla continuamente para

gestionar el día a día en clase: para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para corregir, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar los turnos de palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones, etc. y se intenta que los alumnos se expresen en un registro lingüístico acorde con el contexto escolar. La vida social en la escuela es por sí misma muy rica y da lugar a múltiples situaciones que implican una interacción oral espontánea, directa y natural de los alumnos con el profesor y entre los propios compañeros.

En relación a la intervención didáctica, el profesor o la profesora comenta la manera de hablar y de escuchar de los alumnos para que mejoren sus formas de comunicación oral y hace hincapié en aspectos pragmáticos y lingüísticos (los turnos de palabra, la actitud de escucha, las convenciones de cortesía lingüística, corrección articuladora, corrección de muletillas, uso de registros lingüísticos, etc.).

Así, pues, en muchas situaciones surgen en el aula los géneros orales espontáneos, básicamente conversacionales, inherentes al ámbito escolar y entendido éste como un contexto reglado.

2. Dialogar para construir conocimientos académicos

Desde este punto de vista se entiende que la interacción oral en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para el aprendizaje de conocimientos académicos y constituye también un paso para llegar a escribir textos coherentes. Es decir, se propone hablar en clase, en pequeños grupos y colectivamente para planificar lo que se va a escribir y para verbalizar conocimientos académicos. En relación al primer aspecto, a la escritura, los alumnos dialogan para gestionar el proceso de escritura: generar ideas, seleccionarlas, organizarlas, enlazarlas, para encontrar las palabras que transmiten con mayor precisión sus ideas, para comentar dudas ortográficas, etc. de modo que los conocimientos aportados a través de lo oral se transfieran al texto escrito.

Del mismo modo, en relación al aprendizaje de conocimientos académicos de las demás materias escolares, se crean en el aula situaciones conversacionales que constituyen un paso para movilizar y detectar los conocimientos previos de los alumnos y sus expectativas: se pregunta lo que saben de los temas, sus dudas, sus creencias y percepciones, sus intereses, y se crean expectativas sobre el conocimiento. Y ello sirve de base para la discusión oral y para ayudar a construir conjuntamente nuevos conocimientos (Edwards, D. Mercer, N. 1987; Alvermann, D., Dillon, D., Brien, 1990; Cadzen, 1991; Pozo, I.; Gómez, M.A. 1997). En ambos casos, los alumnos intervienen de un modo más o menos reflexivo. El profesor o la profesora fomenta la participación y la reflexión: formula preguntas e incita a la formulación de preguntas y procura que la participación de los alumnos sea democrática y equilibrada, intenta evitar las repeticiones innecesarias para conseguir que el avance temático, etc. A menudo se recopilan sus aportaciones en el encerado, a modo de síntesis y, si es necesario, se reformulan, se matizan y se complementan sus ideas.

En relación a la intervención didáctica, lo que se valora es la actitud reflexiva y participativa de los alumnos, con un doble objetivo: incidir en el proceso de composición de textos y mejorar en la calidad de las producciones escritas; O bien, lo que se pretende es iniciar o profundizar en los temas curriculares partiendo de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos para guiar su reflexión y ayudar a interrelacionar e integrar de forma significativa la nueva información.

3. Exponer y argumentar conocimientos, opiniones de forma monologada

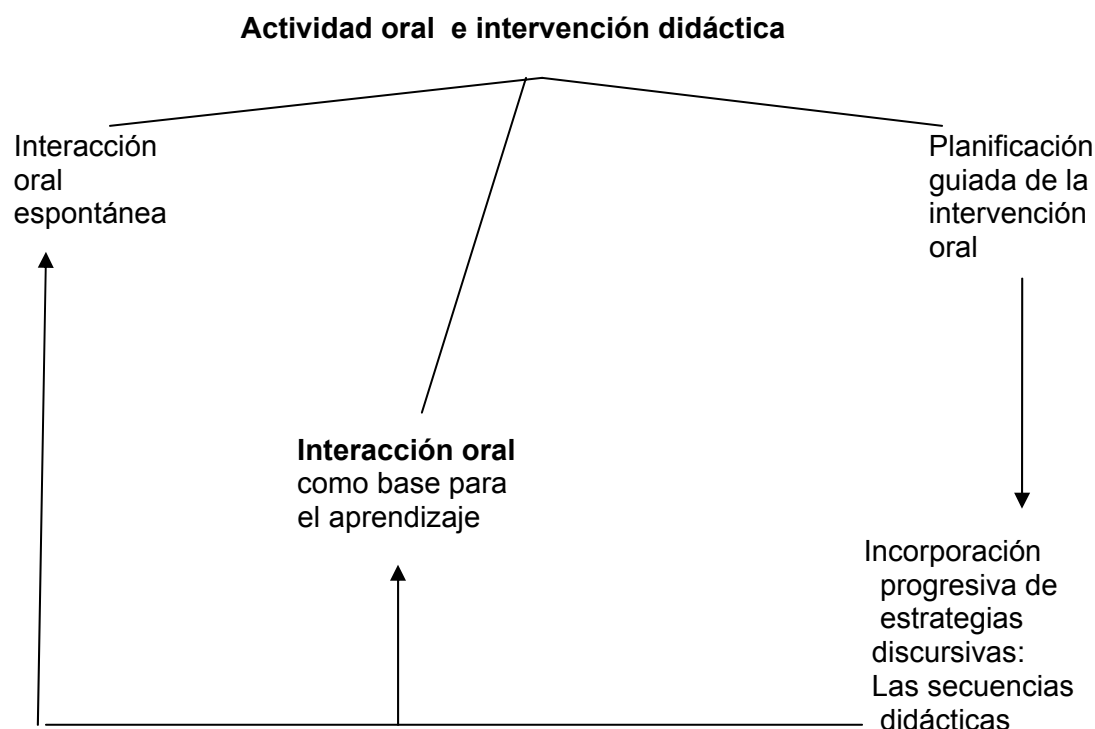
En este formato se sitúan las actividades y el tipo de intervención didáctica que tienen como objeto conseguir que el alumno aprenda poco a poco a controlar las variables que

intervienen los géneros discursivos orales complejos (explicar conocimientos a los compañeros, exponer un trabajo, dar una conferencia, narrar experiencias reales o historias ficticias, defender un punto de vista, contraargumentar una tesis en un debate, etc.) Estos usos de la lengua requieren elaboración ya que deben ser preparados de antemano y su adecuación al contexto no es nada fácil. Y sin embargo, los conocimientos y las habilidades relacionados con estos usos lingüísticos elaborados o formales constituyen uno de los ejes de la enseñanza de la lengua, puesto que se alejan de las prácticas cotidianas y espontáneas de los alumnos y su aprendizaje se vincula al ámbito académico. Los estudiantes tienen que saber analizar la situación comunicativa (intención, relación entre los participantes, lugar y tiempo que se dispone para hablar...) para poder planificar unos discursos adecuados al contexto. El análisis de los parámetros de la situación les ayudará a seleccionar las ideas y los razonamientos que pueden ser útiles y organizar estas ideas controlando los elementos que les dan cobertura lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar las ideas. Dominar todo el conjunto de elementos discursivos y retóricos, sobretodo en los discursos monologados, no es una tarea fácil; Al contrario, es una tarea compleja y lenta, que requiere reflexión e intervención didáctica durante el proceso de aprendizaje (Cros y Vilà, 1999).

Consideramos que desde el área de lengua es especialmente relevante enseñar a planificar los discursos orales. Imaginemos, por ejemplo, que el profesor o la profesora propone unos temas de exposición, de debate o la presentación oral de un trabajo realizado. Se da a los alumnos unas orientaciones generales y ellos, individualmente o en pequeño grupo, disponen de unos días para preparar su intervención oral. A menudo los chicos y chicas concurren a clase con la exposición oral escrita, elaborada con unos parámetros muy próximos a los que sirven de base para construir sus textos escritos. En general, no aparecen referencias al contexto, la densidad informativa es desequilibrada, la entonación poco enfática, se incorporan pocas estrategias retóricas para captar la atención de los compañeros, etc. Dicho de otro modo, lo oral viene a ser una reproducción literal de lo escrito y la falta de estrategias inherentes a la oralidad crea en el aula una atmósfera poco propensa a la escucha atenta.

Así, pues, defendemos que la actividad de lengua oral en las aulas implica enseñar a planificar el discurso e intervenir didácticamente durante su planificación y ello se traduce en un trabajo focalizado de los distintos elementos y estrategias que configuran la competencia oral. Es decir, la actividad oral se entiende como un espacio de enseñanza y de aprendizaje, susceptible de programación y de evaluación específica. La intención última de este formato es doble. Por una parte, enseñar a los chicos y chicas procesos de planificación del discurso y estrategias discursivas y retóricas que puedan incorporar progresivamente en los géneros discursivos que producen. Por otra parte, que este aprendizaje se incorpore en el uso habitual de la lengua oral en beneficio de las otras formas de organización que hemos descrito anteriormente.

Es especialmente remarcable cómo la planificación guiada puede tener como meta incidir en la planificación autónoma de los estudiantes, en la medida que éstos han incorporado los procedimientos de composición del discurso oral y han desarrollado mayor nivel de reflexión sobre el uso de la lengua. Ejercer ese control sobre el propio comportamiento lingüístico permite escoger las mejores opciones que el código ofrece en las diversas situaciones comunicativas. Ilustramos este proceso a través del siguiente esquema



Cabe decir que, según la edad de los alumnos, nos situaremos más cerca de un formato que de otro. Así pues, si trabajamos con los niños y niñas de los primeros ciclos de educación primaria propondremos actividades orales más centradas en la consolidación de las estructuras lingüísticas básicas y de reconocimiento de aspectos pragmáticos, en situaciones básicamente de tipo conversacional. Sin embargo, progresivamente, propondremos actividades orales más elaboradas que impliquen que las situaciones de uso de la lengua vayan acompañadas de situaciones de reflexión sobre lo que se va a decir y sobre lo que se ha dicho, guiadas a través de una intervención didáctica específica.

Centrándonos, pues, en la actividad en el aula que requiere mayor intervención didáctica, proponemos un enfoque de la lengua basado en las secuencias didácticas porque es una orientación que permite integrar procedimientos lingüísticos y considera la intervención didáctica como eje del aprendizaje durante el proceso de planificación del discurso oral.

La secuencia didáctica como eje para la organización de la actividad en el aula

Las secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua oral (Camps, A.1994, Vilà, 1995; Dolz, J. y Schneuwly, B. 1998; Cros, A. y Vilà, M. 1997, 2002) han constituido un paso significativo en la experimentación de actividades y en la reflexión teórica sobre el tratamiento de la oralidad en las aulas. Entendemos por secuencias didácticas pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de un género discursivo. Pretenden unos objetivos limitados, concretos y compartidos por los alumnos y en el proceso de planificación del discurso adquiere una especial relevancia la evaluación formativa.

Caracterizamos las SD del modo siguiente:

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado
3. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
4. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
5. Integran los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa .
6. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.
7. Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas.
8. Tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase

(A partir de Camps, A. 1994, Dolz, J.1994, Vilà, M. 1995, 2002.)

Las secuencias didácticas se sitúan en el último formato que hemos comentado anteriormente. Se centran en el asesoramiento durante planificación del discurso en el aula y por ello la evaluación formativa es parte crucial del ciclo de aprendizaje. A continuación, analizamos sus características en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje (Cros, A.y Vilà, M.1997, 1998; Vilà, M. 2003).

a) Actividad oral: integración de procedimientos y estrategias discursivas

La planificación del discurso oral permite practicar los procedimientos lingüísticos relacionados con cada género discursivo que se enseña. En cambio, el planteamiento de actividades orales centradas básicamente en el producto final, es decir, las actividades orientadas a proponer a los estudiantes que preparen por su cuenta las intervenciones orales y con la ayuda de pautas muy generales, muestran, en realidad, las habilidades orales que los alumnos ya poseían antes de iniciar la actividad. De hecho, pueden ejercer un control muy superficial de los elementos que conforman las pautas de valoración de modo que los errores que cometen suelen ser muy recurrentes.

b) Revisión del discurso oral durante el proceso de planificación

Las características inherentes a la oralidad justifican el enfoque didáctico que proponemos para los últimos ciclos de educación primaria y en la educación secundaria,. Recordemos que, a diferencia de lo escrito, la producción oral no es recursiva ni reversible. Cuando se habla no se puede ir hacia atrás o cambiar algo que se ha dicho sin explicitarlo. En cambio, el hecho de realizar un trabajo secuenciado con objetivos específicos, ofrece la oportunidad de revisar

parcialmente el discurso oral. Es decir, este planteamiento permite reproducir en las clases de lengua oral el proceso de composición de un escrito, que se revisa y se replanifica conforme se hacen borradores. Es, por esa razón la planificación en el aula otorga a lo oral recursividad y reversibilidad, aspectos que consideramos absolutamente imprescindibles para llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que revierta en una mejora de la competencia oral.

c) Intervención didáctica durante el proceso

La realización de actividades breves y delimitadas que se proponen en la SD durante el proceso de planificación facilita a los profesores comprobar el nivel real de los alumnos en cada actividad. Ello permite flexibilizar y diversificar las ayudas según las necesidades generales y según las características personales de los alumnos, especialmente los relacionados con factores psicosociales, como el grado de inhibición o de extroversión. Por su parte, los alumnos pueden exteriorizar el proceso de incorporación de procedimientos lingüísticos y comprobar hasta qué punto consiguen los objetivos de aprendizaje. El proceso de planificación permite, también, realizar actividades orales simultáneamente, en diversas agrupaciones y estos ensayos aportan seguridad y permiten llevar a cabo una reflexión metadiscursiva que repercuta en la calidad de los discursos.

d) Focalización de estrategias discursivas concretas y limitadas

Por último, la producción de un discurso oral formal suele provocar una situación de *sobrecarga cognitiva* en los estudiantes ya que, en el momento de la producción, tienen que controlar múltiples variables a la vez. En cambio, la planificación y la intervención pedagógica puede atenuar este factor en la medida que aísla variables y las trabaja lentamente, y ello incide en un control superior del discurso oral durante su producción definitiva.

Hemos visto los beneficios que supone la estructura de la secuencia didáctica que se propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. A raíz de nuestra experiencia, tenemos que advertir de algunos elementos a tener en cuenta. Apuntamos los siguientes:

- a) Evitar secuencias didácticas excesivamente largas. Esta dilatación en el tiempo (de más de 10 horas, por ejemplo), puede conllevar agotamiento y redundancia sobre los temas, tanto para los alumnos como para el profesor o profesora. Según nuestro punto de vista, son más aconsejables dos secuencias de 6 horas cada una que una de 12 horas lectivas.
- b) Al proponer unos objetivos compartidos con los alumnos, se pueden dar procesos de negociación relativamente democráticos (en el sentido de polarizar la negociación y atender a las opiniones de un reducido grupo de alumnos). Sus sugerencias requieren, por parte del docente, una visión de la globalidad y de la dinámica de la secuencia, lo que supone analizar la oportunidad de llevarlas a cabo teniendo en cuenta su pertinencia y si son realmente compartidas por el colectivo de alumnos.
- c) Advertir que, a pesar de trabajar en una secuencia didáctica determinados aspectos de la lengua de un modo focalizado, ello no se traduce con la resolución inmediata de las dificultades de los alumnos. Determinados contenidos lingüísticos y retóricos son realmente complejos. Por ejemplo, el uso de conectores, la incorporación de figuras retóricas o aspectos relacionados con el procesamiento y la organización de la información. Estos procedimientos lingüísticos abstractos requieren ser abordados en múltiples secuencias didácticas e implican un proceso de aprendizaje vacilante, lento y complejo.

En resumen, en este artículo hemos analizado distintos formatos de actividad oral y hemos defendido que todos ellos tienen su espacio en las aulas. Sin embargo, si lo que se pretende es un trabajo sistemático de la lengua oral como un aprendizaje específico, las secuencias

didácticas suponen en la actualidad un avance metodológico incuestionable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad. Si nuestra intención es que los chicos y chicas aprendan a usar la lengua de forma adecuada en los distintos contextos, debemos tener en cuenta que los usos formales de la lengua son los que requieren mayor dedicación. Nuestro propósito es que, gracias a la intervención pedagógica, los alumnos pasen de usar la lengua oral de un modo básicamente intuitivo e impulsivo a ser capaces de hablar de un modo más reflexivo y controlado sin perder la naturalidad inherente a la buena comunicación.

Bibliografía

- ALVERMANN, D.; DILLON, D.; O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender*. Madrid: Visor.
- BAJTIN, M. (1979): "Los problemas de los géneros discursivos". *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI., 1982]
- BALLESTEROS, C. PALOU, J. (2002): "Les creences del professors i l'ensenyament de la llengua oral". En VILÀ, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. (G. Hernández, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CROS, A.; VILÀ, M. (2002): "La discusión oral: argumentos y falacias". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 29.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1997): "La llengua oral: propostes per a l'avaluació". En RIBAS, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. BCN: Graó.
- CROS, A.; VILÀ, M. (1998): "L'ensenyament de la llengua oral". En CAMPS, A. ; COLOMER, T. (coord.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura a l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE/Horsori
- CROS, A. VILÀ, M. (1999): "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza". *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 22.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour l'enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. París: ESF
- GRAU, M. (2002): "La modalització: l'adequació del text als paràmetres de la situació comunicativa". En VILÀ, M. (coord.): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques* BCN: Graó
- POZO, I.; GÓMEZ, M.A. (1997): "¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza." En Del Carmen, L. (Coord): *La Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria*, ICE/Horsori, Universitat de Barcelona: Barcelona.
- VILÀ, M.; VILA, I.. (1992): *La llengua oral a l'ensenyament secundari. Estudi empíric de les opinions del professorat de secundària i dels estudiants de Magisteri*. Informe no publicado. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- VILÀ, M.. (2000): *L'ensenyament i l'aprenentatge del discurs oral formal*. Tesis doctoral. [no publicada]. Barcelona: UAB
- VILÀ, M. (Coord.) (2002): *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*. Barcelona. Graó.