

PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

*Pablo Arnáez**
UPEL-IPMAR

RESUMEN

El presente trabajo pretende valorar los alcances teóricos y metodológicos del bloque de contenidos “**El intercambio oral**” que aparece inserto en el Programa de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación (1997 y 1998). La teoría se deriva de las orientaciones del diseño curricular de Educación Básica y de concepción que sobre oralidad tienen algunos autores (Luque y Alcoba, 1999; Casalmiglia 2002). La metodología, de corte documental y descriptivo, consistió en analizar la orientación de la oralidad tanto en sus contenidos programáticos como en las estrategias sugeridas para facilitar los procesos orales; además, se revisaron las propuestas de los especialistas y se propusieron algunas alternativas factibles. En atención a los resultados, los programas proponen el enfoque comunicativo para desarrollar la competencia oral; hacen hincapié en el saber-hacer oral y propician estrategias fundamentadas en el uso y la interacción. En suma, el discurso oral tiene sus propias peculiaridades y exige un tratamiento basado en interacciones frecuentes y en contextos adecuados de comunicación.

Palabras clave: competencia oral, programas de lengua materna, interacción y estrategias orales.

LISTENING COMPREHENSION AND ORAL PRODUCTION IN BASIC EDUCATION PROGRAMS

ABSTRACT

This paper attempts to value the theoretical and methodological extent of the content unit “**El intercambio oral**” that insert into the Language and Literature Program of the Ministerio de Educación (1997 and 1998). The theory derives from the orientations of the basic education curricular design and from the conceptions about orality held by some authors (Luque and Alcoba, 1999; Casalmiglia 2002). The methodology, which type is documentary and descriptive, consisted in analyzing the orientation given to orality not only in its pragmatic contents, but also in the suggested strategies to facilitate the oral processes. Besides, the proposals made by the specialists were checked and some feasible alternatives were proposed. Considering the results, the programs propose the communicative approach to develop the oral competence, they highlight the oral “know-how-to-do” and foster strategies based on use and interaction. To conclude, oral discourse has its own peculiarities and it demands a treatment based on frequent interactions in adequate communicational contexts.

Key words: oral competence, native language programs, interaction and oral strategies.

Recibido: 12/02/2009 ~ Aceptado: 28/04/2009

* Magister en Lingüística. Docente - investigador en la Maestría en Lingüística. UPEL- IPMAR Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hugo Obregón Muñoz (CILLHOM).

INTRODUCCIÓN

La expresión oral ha sido, y quizá lo sea todavía, la habilidad más olvidada en “la clase de lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura” (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 134). Frente a la enseñanza de los postulados gramaticales y metalingüísticos, por un lado, y la valoración de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, por el otro, surge con fuerza la necesidad de preparar al individuo para enfrentarse a situaciones y contextos (exposiciones, entrevistas, diálogos, mensajes telefónicos, entre otros) en los cuales se requiere un alto nivel de competencia oral.

La oralidad y la escritura son maneras distintas que encuentra el individuo para que el sistema-lengua pueda realizarse socialmente. A su vez, el dominio de la competencia oral por parte de los hablantes, en sus procesos discursivos de comprensión y expresión, constituye un saber-hacer imprescindible para que los individuos interactúen, socialicen, aprendan y se realicen personalmente (Peña, 2004).

Nuestra Educación Básica, en sus programas, siempre ha considerado la oralidad como una de las destrezas fundamentales en el desarrollo lingüístico del niño y del adolescente; al respecto, baste con revisar los programas de las anteriores reformas (Ministerio de Educación, 1971 y 1987). Sin embargo, y a pesar de las propuestas de dichas reformas, la competencia oral, en sus procesos productivos y comprensivos, presenta deficiencias que no han podido ser subsanadas ni con el paso del tiempo ni con la implantación de nuevas orientaciones curriculares (Fonseca, 2005).

En razón de lo expuesto, este trabajo pretende analizar y evaluar los alcances teóricos y metodológicos del bloque de contenidos “**El intercambio oral**”, propuesto por el Ministerio de Educación (1997-98), en los Programas de Lengua y Literatura de Educación Básica. A partir de las propuestas teóricas de Páez (1985), Cassany, Luna y Sanz (1994), Mendoza, López y Martos (1996), Luque y Alcoba (1999), Calsamiglia (2002) y Tusón (2002), entre otros, se contrastan las posiciones teóricas de los estudiosos del tema con los objetivos, los contenidos y las actividades

de los Programas de Lengua y Literatura para derivar, de ello, algunas consecuencias y proposiciones en aras de mejorar la habilidad oral de nuestros educandos.

En primer lugar, se estudia la orientación del área de lengua en el bloque relacionado con la oralidad; en segunda instancia, se analizan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que proponen dichos programas; posteriormente, se valoran las estrategias sugeridas para facilitar la adquisición de los procesos orales productivos y comprensivos y, finalmente, se contrasta el decir de los programas y el decir de los autores estudiados con las realidades de nuestras aulas.

Bases conceptuales

La orientación del área de lengua en cuanto a la oralidad

La presentación del área de lengua, no sólo en las habilidades de leer y escribir, sino también de hablar, hace hincapié en varios aspectos. El primero de ellos se refiere a la importancia funcional que tiene el dominio de la lengua como un instrumento de comunicación, de interrelación y de crecimiento personal y social. El segundo alude a la orientación teórica que predomina en los actuales programas. Si en el pasado predominaron los estudios gramaticalistas y metalingüísticos, esto es, la lengua entendida como un ente abstracto, la nueva orientación del área de lengua prioriza el enfoque funcional comunicativo (M.E., 1998, p.129), es decir, la lengua -con sus reglas y normas- en función del uso, de las imposiciones y convenciones sociales y del logro de la comunicación que permite dialogar, exponer, conversar, discutir, preguntar, responder, construir mensajes; en suma, relacionarse con otros de manera coherente y sistemática.

Otro aspecto importante es el que aborda la didáctica de la lengua. En este punto, que será desarrollado con mayor extensión en el siguiente aparte, se deslinda entre lo meramente conceptual -predominante en los programas anteriores- y lo procedimental y actitudinal. La incorporación de este tipo de contenidos obliga a la participación del alumno en su proceso de aprendizaje, reclama un cambio en la disposición hacia los

procesos comprensivos (escuchar) y productivos (hablar) y se favorece el aprender a hablar, hablando, y el aprender a escuchar, escuchando.

Los seres humanos utilizamos el medio oral en proporción superior a la del medio escrito. Según Gauquelin (1982), citado en Cassany, Luna y Sanz (1994): 45% (escuchar), 30% (hablar), 16% (leer) y 9% (escribir), lo cual corrobora que la mayor y mejor competencia oral que los usuarios de la lengua tengan les proporcionará mayores posibilidades de adecuar los mensajes y construcciones lingüísticas a “diferentes contextos y situaciones comunicativas (Ministerio de Educación, 1997, p. 94).

Dentro de la presentación general del Área de Lengua y Literatura, merece la pena que nos detengamos en los bloques de contenidos que organizan los programas de lengua de la Primera y Segunda Etapa de Educación Básica. De todos ellos, por la temática de nuestra investigación, se abordará el contenido denominado *“El intercambio oral”*.

Este bloque de contenido debe entenderse en la doble vertiente que supone la competencia oral, tanto la comprensión de lo que alguien dice (escuchar) como la producción de lo que se quiere decir (hablar). Las relaciones sociales y de poder en clase se mueven entre la didáctica del decir y del escuchar, pues según Lomas (2002, p. 10), “En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias”. No obstante lo anterior, con frecuencia, en el ámbito educativo, se valora más lo que se dice que lo que se escucha; e incluso lo que se expresa es ponderado, evaluado y medido más con el medio escrito que con el medio oral.

Por otra parte, la oralidad debe propiciar, además de la comprensión y producción de textos orales, el uso y la concienciación de ciertas características textuales y contextuales propias del código oral: inmediato, efímero, interactivo, uso de recursos paralingüísticos y uso de códigos no verbales (Cfr. Cassany, 1989, Barrera, 1991). También debe valorarse y ejercitarse con los niños la voz, la articulación, la duración, el tono, la entonación y otros recursos que les ayudarán a ser usuarios más competentes del código oral. (Cfr. Obregón, 1997).

Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales

El Programa de Lengua y Literatura, con el bloque **“El intercambio oral”**, introduce al lector/docente en toda una nueva concepción que va más allá de la simple denominación ‘Área: Escuchar - Hablar’ (Ministerio de Educación, 1971, p. 7) o ‘desarrollar la expresión oral’ (Ministerio de Educación, 1987, p. 20). Lo que subyace a la expresión ‘intercambio oral’ es toda una filosofía de interacción, de presencia de un yo y un tú, de intercambio de roles y de ideas. Y, en ese interactuar e intercambiar, alguien debe escuchar y entender (proceso comprensivo) lo que otro dice (proceso productivo) y viceversa.

Al analizar la estructuración de los contenidos programáticos de Lengua y Literatura, en lo que respecta a la oralidad, nos encontramos, al igual que en los otros tres bloques de contenidos de la Primera Etapa de Educación Básica y a semejanza de las demás áreas académicas, con tres dimensiones: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal.

Lo conceptual o conocimiento declarativo hace referencia, según De Pablo y Vélez (1993, p. 8), “al aprendizaje de hechos, conceptos, principios, nociones, situaciones y símbolos” lo cual implica, en unos casos, el conocimiento factual y, en otros, el conocimiento conceptual. El conocimiento factual, en palabras de Díaz y Hernández (1999, p. 29), “es el que se refiere a datos y hechos que proporcionan información verbal y que los alumnos deben aprender en forma literal o ‘al pie de la letra’”. Por su parte, el conocimiento conceptual “es construido a partir de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen” (p. 29).

En el caso del programa de Lengua y Literatura de 3er. Grado (M.E., 1997, pp. 100-101), encontramos los siguientes contenidos conceptuales:

- 1) El intercambio oral en la vida cotidiana: la conversación, el diálogo y la discusión. Turnos en la conversación.
- 2) La comunicación con textos orales sencillos: textos narrativos, descriptivos, instruccionales.

- 3) Articulación de los sonidos, la entonación, la acentuación, el tono de voz.

Y en el bloque referido a la **“Interacción comunicativa oral”**, los programas de 6º Grado (M.E., 1998, pp. 138-139) proponen estos contenidos:

- 1) El intercambio oral en la familia, la escuela y la comunidad: la conversación, la discusión, la exposición, la argumentación.
- 2) El debate el coloquio y el foro como dinámicas de interacción comunicativa en el contexto escolar.
- 3) Pronunciación, entonación, acentuación y tono de voz.
- 4) Diversidad de usos lingüísticos.
- 5) Textos narrativos, descriptivos e instruccionales.

Los contenidos referidos están relacionados con el qué aprender y en todos los diseños curriculares anteriores fueron objeto central del aprendizaje. Ha sido una constante, una especie de impronta en la educación el que se hiciese hincapié en los conceptos, formulaciones y principios por valorar erróneamente que la memorización de tales nociones garantiza el aprendizaje.

En este Currículo Básico Nacional venezolano no se descarta el estudio de los contenidos conceptuales, sino que se innova con la incorporación de los contenidos procedimentales y actitudinales. No quiere decir esto que antes no se tomaran en cuenta, pues algunos docentes hacían uso de ellos, sino que la novedad está en que ahora son oficialmente reconocidos y exigidos en las programaciones.

Lo procedimental, en términos de Arillo (1993, p. 69), es “el conjunto de destrezas, habilidades, estrategias y métodos que dan acceso a la información, a su manipulación y transmisión a otros, de forma personalizada y, a la vez, adecuada al receptor”. Si con los contenidos conceptuales se apuntaba a lo teórico, estos contenidos procedimentales ahondan en lo práctico, en el cómo y en el saber-hacer con la oralidad. Al respecto, los 17 contenidos procedimentales que aparecen en el programa

de Tercer Grado (Ministerio de Educación, 1997, pp. 100-102) y los 18 contenidos presentados en el de Sexto Grado (M.E., 1998, pp. 135-136) constituyen un buen abanico de opciones para programar, a lo largo del año escolar, todo un conjunto de acciones y propuestas que vayan más allá de la simple memorización de las normas del buen hablante y del buen oyente.

La variedad de usos verbales y no verbales que aparecen mencionados en el *eje transversal lenguaje* (M.E. 1997, p. 15) son tomados en cuenta en los otros bloques de contenidos (*¡A leer y a escribir!*, *Reflexiones sobre la lengua* y *La literatura: en mundo de la imaginación*), y también son válidos para el bloque: “**El intercambio oral**”: satisfacer necesidades materiales; intercambiar ideas; expresar puntos de vista; expresar su curiosidad acerca del porqué de las cosas; transmitir mensajes; manejar el lenguaje de las normas e instrucciones; inventar mundos posibles a través de la palabra oral o escrita; leer imágenes e ilustraciones, mapas, gráficos, señales y jugar con las palabras.

Como cierre de la parte relacionada con los procedimientos, valga una recomendación que plantean Díaz y Hernández (1999, p. 31) y que puede servir de guía a la hora de trabajar este tipo de contenido:

La enseñanza de alguna competencia procedimental (la gran mayoría de ellas), debe enfocarse en un doble sentido: 1. para que el alumno conozca su forma de acción, uso y aplicación correcta y 2. sobre todo para que al utilizarla enriquezca su conocimiento declarativo.

Lo actitudinal, por su parte, implica una cierta disposición hacia el aprendizaje y desarrollo de los llamados contenidos actitudinales: valores, normas, creencias y actitudes. Aun cuando están explicitados en los programas, en la práctica diaria del aula no son tomados en cuenta. También es cierto, que en este punto cabría preguntarse: ¿cómo enseñar este tipo de contenidos? La respuesta no es fácil por estar muy marcados por la tradición de una enseñanza memorística y conceptual. No obstante, en aras de ofrecer alguna orientación, valgan las ideas de Bednar y Levie (1993), citados en Díaz y Hernández (1999, p. 32), quienes sugieren tres mecanismos “para lograr el cambio actitudinal: (a) proporcionar un

mensaje persuasivo; (b) el modelaje de la actitud y (c) la inducción de disonancia entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual”.

Trabajar en este terreno y bajo esta perspectiva puede ser la forma adecuada para que la expresión oral no se quede en actividades esporádicas organizadas por obligación en el cumplimiento de los objetivos del programa de Lengua y Literatura; ni deriven en ejercicios ocasionados eventualmente por efemérides o circunstancias foráneas. La oralidad, como las otras competencias, debe responder a proyectos y planes que permitan el desarrollo comprensivo y productivo del estudiante.

Las estrategias sugeridas para facilitar los procesos orales productivos y comprensivos

Este aparte del trabajo puntualiza algunas estrategias macro que se pueden derivar de las propuestas programáticas que aparecen en el Bloque de contenidos “El intercambio oral”.

En primer lugar, se destaca el valor funcional que deben tener las actividades de comprensión y producción oral. Para los niños y adolescentes que cursan la Educación Básica, es importante que toda interacción oral tenga sentido práctico (mediato o inmediato) en el uso que de ella se hace, que se la valore de cara a los contextos y necesidades que viven y que les abra perspectivas de desarrollo personal y social.

En segundo lugar, es el enfoque funcional comunicativo el que debe primarse como orientación didáctica a la hora de planificar las actividades en las aulas. Esto supone reforzar la competencia comunicativa entendida como la capacidad del individuo para adecuar sus actuaciones lingüísticas a los más variados contextos y situaciones comunicativas personales y sociales.

La tercera estrategia viene dada por el principio de que, en la enseñanza de la lengua, la valoración, el conocimiento y el uso de “las variantes realmente funcionales dentro de una comunidad lingüística específica” (M. E., 1997, p. 95) deben conducir al reconocimiento del Español de Venezuela.

Los mismos programas, a manera de conclusión, sintetizan todo lo anterior al expresar el propósito que orienta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. En esa síntesis se indica el qué, el cómo y el para qué de nuestro trabajo con la lengua en el aula: “Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito, tomando en cuenta los registros adecuados para cada contexto situacional” (M.E., 1997, p. 95)

Ahora bien, descendiendo al terreno de lo concreto, veamos, a manera de ejemplo, cómo se orienta el ‘saber hacer’ con la lengua oral a través de los contenidos procedimentales de Sexto Grado (M. E., 1998, pp. 138-139), pues según Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 102), “los procedimientos constituyen las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales y para producirlos” (El subrayado es nuestro).

En el área comprensiva, los programas proponen los contenidos procedimentales siguientes: *Comprender, Analizar y sintetizar textos orales / Organización previa y jerarquizada de las ideas / Participación como oyente en exposiciones / Planificación y participación de debates, coloquios y foros / Identificación de relaciones entre tono, gestos y entonación y propósitos de la comunicación / Identificación de cambios de entonación en diversos actos de habla / Diferenciación de la lengua oral en situaciones cotidianas y formales / Identificación y ubicación de giros y expresiones propias de su localidad / Identificación de la entonación, tono y ritmo como elemento caracterizador de la diversidad regional, social y cultural / Comparación de giros, modismos y expresiones propias de la localidad / Comprensión y seguimiento de instrucciones.* (M.E., 1998, pp. 138-139)

Con frecuencia, la competencia oral se ha identificado con la expresión oral y se ha marginado la parte comprensiva. Los programas, conscientes de esta situación, han buscado un equilibrio entre el saber escuchar y el saber hablar y ofrecen un conjunto de contenidos que exigen un saber-hacer con el vocabulario, la conversación o los tipos de texto y su organización más que el conocimiento declarativo de los mismos.

A su vez, el área expresiva ofrece este conjunto de contenidos procedimentales: *Uso de la participación en conversaciones / Uso del diálogo / Expresión de opiniones, ideas y puntos de vista en técnicas de discusión grupal / Participación como oyente...y como hablante... / Proposición de razones en pro o en contra ante conflictos o situaciones / Planificación y participación en debates, coloquios y foros sobre variados temas / Adecuación de la entonación, tono de voz y gestos a la intención y situación comunicativa / Identificación de relaciones entre tono, gestos y entonación y los propósitos de la comunicación / Diferenciación y uso de la lengua oral en situaciones cotidianas y formales / Utilización de la lengua estándar en diversos contextos / Utilización adecuada de la narración y descripción.* (M.E., 1998, pp. 138-139)

Estos procedimientos intentan, por parte de los autores de los Programas de Lengua y Literatura, que los hablantes de la lengua logren un competencia comprensiva oral adecuada a su nivel escolar y en correlación con los contextos y situaciones que les corresponda vivir. A su vez, los docentes, en interacción y cooperación con los estudiantes, deben propiciar situaciones didácticas que favorezcan la puesta en ejecución de los contenidos mencionados.

Método y procedimientos

El enfoque metodológico en el que se basa el trabajo es de corte descriptivo, pues tal como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 116), consiste en “analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes”. En el caso concreto que nos ocupa se analizó el contenido derivado del bloque de contenido “El intercambio oral”, extraído de los Programas de Lengua y Literatura propuesto por el Ministerio de Educación (1987, 1998).

Esta descripción del contenido mencionado se realizó a partir de un estudio documental, el cual trata de problemas específicos –en este caso: la teoría y la metodología con las que se aborda la oralidad en los Programas de Lengua y Literatura de la Educación Básica venezolana- “con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con

apoyo principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos” (UPEL, 2006, p. 15).

El estudio se desarrolló en tres fases: la primera se abocó al análisis de competencia oral en los Programas de Lengua a partir de tres unidades físicas programáticas: (a) la orientación del área de lengua; (b) los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y (c) las estrategias sugeridas para facilitar tanto los procesos comprensivos orales como los productivos. En la segunda fase se abordaron las propuestas que hacen algunos autores con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad. La tercera fase se presenta junto con la segunda y en ella se contrastó el deber ser de los programas con las orientaciones de los especialistas y se presentaron algunas alternativas didácticas que se pueden aplicar en el aula.

La valoración de los hallazgos en las distintas unidades del programa se hizo a partir de tres variables: la orientación teórica, los contenidos y las propuestas. Para la primera variable, se consideraron los siguientes indicadores: enfoque funcional comunicativo, competencia comunicativa, estructura vs. uso, proceso vs. producto; la segunda giró en torno a lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal y la tercera se centró en lo estratégico, lo interactivo y lo funcional.

El estudio del bloque seleccionado escogido y de las unidades programáticas seleccionadas, siguiendo en ello a Krippendorff (1990) y Bardin (2002), se encuadró en el paradigma cualitativo -ver al respecto las orientaciones de Pérez (2004)- en razón de que se describió, se analizó y se interpretó la orientación y las propuestas que ofrecen los programas de Lengua y Literatura en lo tocante a la comprensión y producción oral.

Propuestas de los especialistas y su correlación con los Programas de Lengua y Literatura

En este apartado, se analizan las ideas y propuestas que algunos autores hacen en torno a la competencia oral y se presentan algunas correlaciones con los requerimientos exigidos por los programas de lengua y Literatura.

Páez (1985), ya en la década de los ochenta, proponía un ‘programa comunicacional integral’ para la enseñanza de la lengua. Y con respecto a la oralidad planteaba dos subáreas: (1) Hábitos de expresión oral y (2) Producción oral.

En la primera, Páez ubica una cantidad de ejercicios que los niños deben hacer con los sonidos de la lengua, con secuencias silábicas y con los juegos (adivinanzas, retahílas...) “destinados a fomentar el desarrollo y fijación de habilidades articulatorias satisfactorias...” (p. 38). También, según el mismo autor, deben ejercitarse los patrones entonacionales, tonales, rítmicos y gestuales para ampliar lo que el autor denomina ‘conocimiento estratégico comunicacional’ (p. 39) que no es otra cosa que un conjunto de situaciones o ‘actos comunicativos’ (saludos, peticiones, comentarios, entre otros) que, de usarse, harán del estudiante un mejor hablante.

La segunda subárea comprende el acto de hablar propiamente dicho, en el sentido de producir textos, y mejorar las estrategias textuales para utilizarlas en actividades y situaciones concretas de oralidad. Páez menciona algunas: “conversaciones, debates, entrevistas, narraciones, informes...” (p. 41).

El área relacionada con los hábitos de expresión oral recibe una mayor atención en los Programas de Lengua y Literatura de la Primera Etapa de Educación Básica (1º, 2º y 3er. Grado). En cambio, todo lo concerniente a la producción oral es propuesto con mayor detalle y profundidad en la Segunda Etapa (4º, 5º y 6º Grado). De hecho, al revisar los contenidos procedimentales mencionados anteriormente, se puede comprobar la afirmación anterior.

Cassany, Luna y Sanz (1994), en su libro *Enseñar lengua*, le dedican dos capítulos a la oralidad: uno a la *Comprensión oral* (pp. 100-133) y otro a la *Expresión oral* (pp. 134-192). Se trata de dos aspectos complementarios que requieren atención por parte del docente, por cuanto ambos procesos presentan modelos y estrategias de comprensión: “reconocer sonidos, palabras y expresiones; seleccionarlos; interpretar y atribuir el sentido a las formas seleccionadas; anticipar lo que el emisor

puede ir diciendo; inferir información y retener, como receptor, diversos elementos del discurso” (pp. 104-107). También proporcionan habilidades y microhabilidades: “planificar el texto; conducir el discurso; negociar el significado; producir el texto y valorar los aspectos no verbales” (pp. 148-150) y, además, proponen una determinada “didáctica” (pp. 109 y 150) con ejercicios y actividades acordes al área que se desea desarrollar. Si al inicio de este texto, se afirmaba que la expresión oral es la habilidad más olvidada, de la misma manera se podría afirmar que la comprensión oral (‘aprender a escuchar’) ocupa poco espacio en nuestras actividades escolares. No obstante, tanto la comprensión como la expresión deben desarrollarse en clase.

Si comparamos los dieciocho contenidos procedimentales de nuestros programas (6º Grado) con los ejercicios y actividades propuestas por estos autores, encontramos una manera de viabilizar el contenido en usos y realizaciones concretas de comprensión y producción oral.

Veamos un ejercicio:

Contenido procedimental N° 5: ***Organización previa y jerarquización de ideas para la realización de exposiciones orales.*** (M.E., 1998, p. 138).

Propuesta de Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 175):

La exposición es uno de los ejercicios de expresión más practicados en las clases de lengua (...).

Cuando nos planteamos organizar exposiciones orales en clase, vale la pena que consideremos los siguientes puntos:

- Dejar tiempo para que los oradores preparen su intervención (guiones, ensayos, etc.), e impedir que se lea textualmente o que se siga al pie de la letra.
- Dar a la clase alguna razón para escuchar: tomar notas, hacer un esquema, valorar la exposición del compañero. (...).
- Distribuir el espacio de forma adecuada. (...). Es importante que el orador se sitúe delante de la clase...

- Evaluar cada intervención desde el punto de vista comunicativo y lingüístico.

Otro tanto se podría hacer con cada uno de los contenidos propuestos, bien sea apoyándonos en lo que otros autores ya han experimentado o en las propias creaciones de los docentes.

Por su parte, Mendoza, López y Martos (1996), al desarrollar lo que denominan macrohabilidades lingüísticas (Capítulo 5, pp. 237-328), dedican un aparte a '*La comprensión y la expresión oral*' (pp. 239-285). También parten de la desatención que ha tenido, en la didáctica de la lengua materna, "todo lo referente a las habilidades y saberes de la expresión/comprensión oral" (p. 237). Fundamentados en autores como Gregory y Carroll (1986), Stubbs (1987), Levinson (1989), Ochs (1979) y otros, desarrollan todo lo concerniente a la interacción comunicativa oral como "el resultado de la acomodación, adaptación si se prefiere, que se produce entre la intencionalidad y las posibilidades de reinterpretación del enunciado emitido y los condicionantes y/o expectativas de recepción que se formula el interlocutor destinatario" (p. 244).

Posteriormente, los autores, aun cuando no descartan el uso de la lengua oral en situaciones estructuradas y planificadas, se centran en la conversación como unidad básica de comunicación (discurso oral no planificado) y en el uso de la lengua coloquial por parte de los alumnos. En cuanto a la conversación, que se rige por la alternancia de turnos, tres son los rasgos fundamentales que la definen: la interacción, la cooperación y la imprevisibilidad (pp. 251-257). Y en lo referente al registro coloquial, consideran que es el que el alumno más domina y al que recurre "para suplir las carencias sistemáticas de su conocimiento de la lengua, puesto que no siempre tiene el dominio verbal necesario para poder formular exactamente las ideas conjuntadas con los condicionantes emotivos que quiere expresar" (p. 262). Entre los rasgos identificadores del habla coloquial, los autores destacan: los de tipo general ('reiteración de deícticos',...); sintácticos ('elipsis de todo tipo', ...); morfológicos ('errores y/o ausencia de concordancias', ...); lexicológicos ('fórmulas lexicalizadas', ...) y de apoyo conversacional ('autoafirmaciones para reforzar, condicionar o mantener la interacción', ...).

Finalizan su estudio con unas propuestas de aplicación didáctica que pueden ser aprovechables a la hora de ejecutar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aparecen en los Programas de Lengua y Literatura del Currículo Básico Nacional venezolano (M.E. 1997, 1998).

Otro ejercicio puede servir de testimonio y de correlación entre los postulados de los programas y las propuestas de los autores.

Contenido procedimental N° 1: ***Participación en conversaciones sobre temas de interés general con atención a las normas de intercambio comunicativo, los turnos conversacionales y el respeto a la interacción comunicativa eficaz.*** (M.E., 1998, p. 138).

Propuesta de Mendoza, López y Martos (1996, pp. 256-257):

Para estos autores “***las estrategias conversacionales formales*** son recursos de intervención aplicadas por los interlocutores con el fin de iniciar, mantener, desarrollar, imponer y/o concluir un intercambio verbal funcionalmente reglamentado”:

- Estrategias de inicio, apertura o apelativas (saludo, pregunta, exclamación).
- Estrategias de introducción o presentación temática.
- Estrategias de mantenimiento (desarrollo del tema, cambio de tema, introducción de nuevos elementos, retomar referencias temáticas anteriores del discurso).
- Estrategias de cierre.
- Otras estrategias de carácter genérico (interacción basada en la opción, es decir, reservarse o aguardar a intervenir, en función de las propuestas expuestas por cualquiera de los interlocutores precedentes; control visual; retirada instintiva, espontánea de un interlocutor; insistencia; superposición voluntaria para corroborar o rebatir en un proceso de integral cooperación).

Luque y Alcoba (1999), al hablar de ‘*Comunicación oral y oralización*’, establecen que, aun cuando los códigos oral y escrito se

sustentan en el mismo sistema lingüístico, existe entre ellos diferencias notables tanto en la producción como en la forma de manifestarse. Fundamentados en los estudios de Cassany (1989) y Tusón (1997), desarrollan las diferencias textuales (complejidad sintáctica, organización lingüística, repeticiones, riqueza lexical, abundancia o no de deícticos, elementos prosódicos,...) y contextuales (soporte físico, forma de producción, durabilidad, inmediatez, interacción, recursos utilizados,...) que hay entre el habla y la escritura.

En lo referente a las situaciones de comunicación oral (espontáneas y no espontáneas), los autores, siguiendo la clasificación de Gregory y Carroll (1986), se detienen en cuatro tipos: conversación, monólogo, recitación y ejecución oral de un escrito con sus variantes. Su desarrollo mezcla las conceptualizaciones y explicaciones teóricas con las posibilidades de ejecutar dichas comunicaciones en los contextos y por los interlocutores más variados. En el caso específico de su utilización en los ambientes escolares, es un material que puede abrir posibilidades de relación con los contenidos del bloque **“Intercambio oral”** y viabilizar su aplicación y uso en el desarrollo de los programas a fin de mejorar la competencia comunicativa oral de los educandos.

También estudian las situaciones comunicativas en relación con los medios de comunicación y plantean una serie de posibilidades en radio y televisión que van desde la entrevista y el comentario hasta la recitación, los documentales y la publicidad. Estos nuevos ámbitos de acción le abren al docente la posibilidad de enriquecer la competencia comunicativa y trascender las situaciones circunscritas a las aulas.

Calsamiglia (2002), por su parte, al presentarnos su trabajo: *“El estudio del discurso oral”*, lo fundamenta teóricamente en una visión general de los aportes que han hecho el estructuralismo, la etnografía de la comunicación, la pragmática, la teoría de la enunciación y la lingüística textual. Por otra parte, y coincidiendo con los autores tratados supra, reconoce que la oralidad y la escritura, representan a un mismo sistema, pero sus realizaciones y funciones son distintas en atención a los contextos, las situaciones y los interlocutores involucrados en las situaciones comunicativas.

Aún admitiendo la pluralidad de situaciones, formas y funciones en que se puede expresar el discurso oral, la autora se detiene en dos: la conversación y la prosa expositiva escrita y, a medida en que presenta sus ideas, acota las diferencias textuales y contextuales que las caracterizan. Por razones de la temática que se desarrolla en este trabajo, se hará referencia únicamente a la primera.

En la conversación, destacan el uso de los sonidos, la presencia de códigos cinéticos y proxémicos, la cooperación de los interlocutores, la inmediatez, el contexto de realización y las características de los interlocutores. Todos estos rasgos apuntan al valor interactivo y social de la conversación (p. 41) y la postula como “una de las muestras más universales y primordiales de la comunicación humana” (p. 43). La manera en que va cotejando los rasgos mencionados con ejemplos de realizaciones concretas puede constituir una orientación para los docentes de lengua en la planificación de situaciones de comunicación oral.

Tusón (2002), en *“Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”*, formula una propuesta para el análisis y producción del discurso oral fundamentada en los postulados de la sociolingüística y más específicamente en la etnografía de la comunicación. Para que la propuesta sea viable y útil, hay que “pensar en el aula como un lugar donde se *habla*” (p. 55).

La autora presenta una serie de presupuestos que fundamentan las acciones a realizar: la lengua es una parte de la realidad social y cultural, es heterogénea en sus manifestaciones que se valorarán como adecuadas o no y se manifiestan de manera interactiva en las interrelaciones de los participantes. Al mismo tiempo, el aula se convierte en el espacio y en el contexto para que las interacciones sociales hagan realizable el hecho comunicativo.

Para ello, Tusón retoma los componentes trabajados por Hymes (1962) y los aplica al discurso oral. De todos ellos, Tusón trabaja con ocho: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros. Este mismo modelo lo implementa Arnáez (1999) con diez componentes, pero aplicado a la escritura. Y Tusón concluye su trabajo con una guía estructurada en siete actividades:

“grabación de las clases, identificación del hecho comunicativo, descripción etnográfica de la situación, identificación de la secuencia de los actos de habla, identificación de las finalidades, identificación de las normas de interacción e interpretación y análisis de la adecuación de los instrumentos verbales y no verbales utilizados” (p. 63).

He aquí otra manera de abordar el discurso oral en los ambientes escolares desde una perspectiva etnográfica, práctica, comprometida y global donde tienen cabida los diversos discursos orales (estructurados y no estructurados) y donde los participantes -alumnos y docentes- pueden y deben interactuar en situaciones comunicativas concretas.

Conclusiones

El análisis realizado a los Programas, en el bloque de contenido “El discurso oral”, permite extraer las siguientes conclusiones.

- (1) Desde el punto de vista teórico, este bloque se sustenta en una concepción interaccionista, funcional y comunicativa. La comprensión y la producción oral, sin descuidar los aspectos formales, se orienta hacia el logro de la competencia comunicativa en situaciones reales de uso y en contextos y situaciones vivenciales. Los participantes deben constatar el valor funcional de los actos de habla orales y su importancia en las interacciones sociales y en el desarrollo personal, lo cual implica el saber qué comunicar, para qué, cuándo, dónde, cómo y con quién.
- (2) En cuanto al alcance metodológico, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad se abordan con un enfoque funcional y comunicativo que es valorado tanto por el Ministerio de Educación (lineamientos programáticos) como por los especialistas consultados (estrategias didácticas y ejercicios)
- (3) Los docentes deben conocer los lineamientos, las orientaciones y los conocimientos que proponen los programas con respecto a oralidad (hablar-escuchar). Este conocimiento les permitirá

valorar su papel como mediadores en sus interacciones con los educandos.

- (4) Por su parte, con el enfoque teórico y metodológico que formulan los programas, los estudiantes deben ser los agentes de su propio aprendizaje y, de esa manera, satisfacer las necesidades individuales y sociales que permiten el uso y la funcionalidad del lenguaje oral.
- (5) De los tres tipos de contenidos, el énfasis se coloca en el saber-hacer oral, esto es, lo procedimental y lo actitudinal por encima de lo conceptual, ya que los hablantes forman parte de una comunidad lingüística con variantes lingüísticas que exigen una valoración y un uso determinados.
- (6) Los autores consultados están contestes en que la comprensión y la producción oral no ha recibido la debida atención en la práctica educativa, razón por la cual reclaman un mayor empeño e involucramiento por parte de docentes y discentes.

En suma, el discurso oral tiene sus propias peculiaridades, distintas al discurso escrito, y como tal debe ser tratado en las aulas. A su vez, la competencia oral debe desarrollarse con interacciones frecuentes y en ámbitos adecuados de comunicación.

REFERENCIAS

- Arillo, M. (1993). **La enseñanza de las lenguas extranjeras en Primaria**. Alhambra Longman, Madrid, España.
- Arnáez, P. (1999). Evento comunicativo y escritura. **Letras**, **59**, 143-164.
- Bardin, L. (2002). **El análisis de contenido** (3^a. ed.). Akal, Madrid, España.
- Barrera, L. (1991). Del sonido a la grafía: texto oral y texto escrito. En A. Puente (dir.), **Comprensión de la lectura y acción docente**.

- Ediciones Pirámide, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, España
- Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En C. Lomas (comp.), **El aprendizaje de la comunicación en las aulas**. Paidós, Barcelona, España.
- Cassany, D. (1989). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. Paidós, Barcelona, España.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). **Enseñar Lengua**. Graó, Barcelona, España
- De Pablo, P. y Vélez, R. (1993). **Secuencia y organización de contenidos**. Alhambra Longman, Madrid, España.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. McGRAW-HILL, Ciudad de México, México
- Fonseca, M. (2005). **Comunicación oral. Fundamentos y teoría práctica estratégica**. Pearson Educación, Ciudad de México, México.
- Gregory, M. y Carroll, S. (1986). **Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos reales**. Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México, México.
- Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking. En **Anthropology and Human Behavior**. The Anthropological Society of Washington, Washington, United States.
- Krippendorff, K. (1990). **Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica**. Paidós, Barcelona, España.
- Levinson, S. (1989). **Pragmática**. Teide, Barcelona, España.
- Lomas, C. (Comp.). (2002). **El aprendizaje de la comunicación en las aulas**. Paidós, Barcelona, España.
- Luque, S. y Alcoba, S. (1999). Comunicación oral y oralización. En S. Alcoba, (coordinador), **La oralización**. Ariel, Barcelona, España.

- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). **Didáctica de la lengua para la enseñanza primera y secundaria**. Akal, Madrid, España.
- Ministerio de Educación. (1971). **Programas de Educación Secundaria del Primer Ciclo (Primer Año)**. Castellano y Literatura. La Torre, Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación. (1987). **Castellano y Literatura. Programa de Estudio. Quinto Grado. Educación Básica. Sector Urbano**. Autor, Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación. (1997). **Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa. Tercer Grado**. Autor, Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación. (1998). **Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda Etapa, Sexto Grado**. Autor, Caracas, Venezuela.
- Obregón, H. (1997). **Fonética General**. (2ª ed.). FEDUPEL, Caracas, Venezuela.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. En T Givón (ed.), **Syntax and Semantics**. Academic Press, New York, United States.
- Paéz, I. (1985). **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**. UPEL-IPC, Caracas, Venezuela.
- Peña, J. (2004). **Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI**. Muralla, Madrid, España
- Pérez Serrano, G. (2004). **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos**. (4ª ed.). La Muralla, Madrid, España.
- Stubbs, M. (1987). **Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural**. Alianza, Madrid, España.
- Tusón, A. (1997). **El aprendizaje de la comunicación en las aulas**. Paidós, Barcelona, España.
- Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (comp.), **El aprendizaje de la comunicación en las aulas**. Paidós, Barcelona, España.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. Autor, Caracas, Venezuela.