

Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión

Montserrat Vilà i Santasusana

La capacidad para comprender y para producir discursos orales expresados en un registro formal es un saber difícil e intrincado que depende de múltiples factores.

Defendemos la idea de que este saber complejo se puede enseñar y se puede aprender con una intervención didáctica que, entre otros aspectos, equilibre la creación de situaciones comunicativas en el aula con la reflexión sobre uso de la lengua. Esta afirmación nos aleja de los planteamientos exclusivamente naturales y espontaneistas del proceso de aprendizaje, según los cuales únicamente hace falta crear situaciones comunicativas en las aulas, para que los alumnos, por el solo hecho de hablar, mejoren su competencia oral: hay personas que hablan mucho y mal y, además, escuchan poco. Y también nos alejamos de la idea de que "hablar bien" depende básicamente de un estilo personal y de unas habilidades innatas que algunas personas poseen y otras no.

El propósito de este artículo es plantear tres de los factores básicos que, a nuestro entender, inciden en la mejora de la competencia oral de los alumnos:

.La selección y sistematización de los contenidos lingüísticos, discursivos y retóricos que pueden servir de base para la reflexión sobre el discurso oral formal.

.La participación de todos los alumnos, emisores y receptores, en las actividades de reflexión sobre los usos lingüísticos.

.El hallar el momento idóneo para llevar a cabo dicha reflexión de modo que se articule de forma contextualizada y estrechamente vinculada a la actividad comunicativa oral.

Mejorar la competencia oral: ¿Sobre qué reflexionar?

El antropólogo Hymes definió el término *competencia comunicativa* a principios de la década de 1970. Cuestionaba la concepción chomskiana de competencia lingüística aduciendo que la habilidad de un hablante no se limita al dominio de los aspectos gramaticales, sino que un buen usuario de la lengua debe tener conocimiento del grado de adecuación de las expresiones lingüísticas a las situaciones en que se producen, tiene que dominar los diversos registros y las estrategias comunicativas para captar y mantener el interés y la atención de los receptores.

Desde hace tiempo, la noción de competencia comunicativa se encuentra ampliamente difundida en el ámbito de la enseñanza de las lenguas. (Moirant, S., 1982; Vilà, M., 1991; Lomas, C., 1993; Ruiz, U., 2000; entre otros.) Recordaremos a los autores que inicialmente profundizaron en esta misma noción y que han constituido un punto de referencia para la divulgación posterior. Entre los más relevantes se encuentran Canale y Swain, los cuales identificaron los componentes de la competencia comunicativa. Concretamente Canale (1983) propuso los siguientes factores: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Vamos a comentar el último aspecto, la competencia estratégica. Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta competencia permite resolver los problemas lingüísticos propios de la comunicación en una lengua que se conoce relativamente. Sin embargo, cuando de lo que se trata es de enseñar una lengua que los alumnos hablan normalmente, este enfoque adopta otros matices si lo que pretendemos es que los alumnos sean al máximo eficaces como hablantes y que consigan que el oyente les atienda con interés. Por esa razón, consideramos que los aspectos estratégicos se traducen en el dominio de los *recursos retóricos* que permiten aumentar la eficacia comunicativa, es decir, captar la atención del receptor y mantener su interés. Por ejemplo, nos referimos al uso de figuras retóricas como los procedimientos analógicos, metafóricos, que sirven para ilustrar lo que se está diciendo, o bien las formas de implicación del receptor y de complicidad, que permiten crear un espacio compartido y una actitud cooperativa, o bien las formas de anticipación y de recapitulación de la información, formas que permiten guiar al receptor en la comprensión del discurso, etc.

Además de los factores que acabamos de comentar, algunos autores añaden, a nuestro parecer con acierto, dos competencias:

.La competencia cultural, entendida como el conocimiento sobre los temas de los que se habla, es decir, el bagaje cultural del hablante, lo cual, sin duda, permite escoger la información más pertinente. Cuando alguien sabe exactamente lo que quiere decir, lo dice mucho mejor que cuando no se tiene claro lo que se pretende comunicar.

.La competencia metacognitiva, entendida como la capacidad de controlar las propias habilidades cognitivas y adquirir seguridad en un estilo personal de comunicación.

A pesar de que la parcelación en componentes es meramente teórica, su adaptación de cara a la enseñanza ha resultado ser muy fructífera porque permite desgajar los elementos que conforman cada componente, trabajarlos progresivamente con los estudiantes y comprobar su uso contextualizado en las intervenciones orales de los alumnos. Estos componentes contienen los elementos de reflexión, es decir, los contenidos de aprendizaje que sirven para valorar en cada práctica en el aula.

La participación de emisores y receptores en las actividades de reflexión sobre los usos lingüísticos

En realidad, son pocas las situaciones de comunicación en las cuales el habla está desligada de la escucha. En la práctica social, escuchar y hablar están intrínsecamente unidas: no existe una sin la otra. Esta observación tan obvia no siempre se traduce en los alumnos en una actitud de escucha activa y en una forma de hablar atenta a la sensibilidad del receptor. De aquí que la mejora del habla en la clase implica, pues, desarrollar simultáneamente las habilidades productivas y receptivas del alumnado. Comentamos qué entendemos por cada una de ellas:

.Desde el punto de vista de la producción, hablar exige, además del control sobre los elementos propiamente lingüísticos, atender a aspectos relacionados con el receptor y con el contexto: saber qué es lo que se puede decir y lo que no, no repetir excesivamente lo dicho, intervenir en el momento adecuado, saber utilizar fórmulas de cortesía lingüística, no alargarse demasiado, saber callar, etc. En definitiva, ser sensible a las actitudes de los demás, captar sus intenciones y situarse desde la perspectiva del interlocutor. Lo oral se construye siempre en cooperación, en negociación permanente, incluso en el caso en que la producción sea monologada, se está pendiente de las actitudes de los receptores. No es posible abordar el discurso oral sin considerar su dimensión fundamentalmente *dialógica*: la comunicación oral es una construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación en la interacción con el otro.

.Desde el punto de vista de la recepción, escuchar significa reconstruir el significado de las palabras. Este proceso exige una actividad cognitiva, es decir, una actividad que parte de la literalidad de lo que se escucha y se orienta a interpretar la información teniendo en cuenta los factores que han intervenido en la construcción del discurso. El receptor que sabe escuchar, activa en su mente múltiples mecanismos cognitivos relativos al contexto, al conocimiento del mundo, y otros aspectos de orden lingüístico que le permiten comprender e interpretar lo que escucha. Pero el acto de escucha también es sensible a los estados emocionales y cognitivos, lo que significa que es variable en función de diversos factores, como el interés que suscita el tema o el tiempo dedicado a la escucha, ya que el proceso de atención focalizada es extremadamente fatigante. El emisor, para ser un comunicador eficaz, tiene que estar muy atento al irregular proceso de recepción de sus interlocutores.

Uno de los criterios que pueden servir de base para el diseño de actividades orales en el aula es el siguiente: si el profesor planifica tanto lo que van a hacer, decir y aprender los alumnos que actúan como emisores en relación con los objetivos de aprendizaje como lo que van a hacer, escuchar y aprender los receptores en relación a los mismos objetivos para orientar también su aprendizaje, estas actividades son doblemente eficaces porque unos y otros se benefician de ellas (Vilà, M.; Vila, I., 1994). Consideramos necesario explicitar las formas de implicación y de participación que se espera de los receptores de cada actividad en el aula. El hecho de especificar la función que haya que realizar ayuda a los alumnos a mantener la atención y una actitud de escucha activa, al menos por dos razones: en primer lugar, porque se les propone que justifiquen las valoraciones que emiten sobre las intervenciones orales de sus compañeros, y aquí es cuando entra en juego la reflexión metadiscursiva. No es suficiente el comentario: "Está bien"; "No lo he entendido" o "Me ha gustado", sino que la clave es que aprendan a justificar sus valoraciones, es decir, por qué un discurso está bien construido o por qué no se entiende. Y en segundo lugar, y tan importante como el anterior, los receptores desarrollan otras operaciones cognitivas en relación con el objetivo comunicativo de cada actividad, unas operaciones próximas a las situaciones reales de uso de la lengua; por ejemplo, mientras escuchan, los receptores pueden hacer operaciones como las siguientes:

.Seleccionar (una información relevante, identificar unos datos...).

.Completar (un esquema, inferir una información...).

.Reformular (una parte del discurso, un concepto expuesto...).

.Valorar (el grado de acuerdo o desacuerdo con los argumentos que se aducen para defender una posición argumentativa, el orden de los argumentos...); etc.

En definitiva, los alumnos tendrían que aprender a explicitar por qué razones un discurso oral es adecuado o no lo es y, a su vez, tendrían que ejercitar sus habilidades como receptores competentes.

Equilibrar en el aula las situaciones de uso de la lengua y las de reflexión metadiscursiva

La función metadiscursiva es el rol "reflexivo" de la producción lingüística que entra en juego si se crean en el aula

situaciones de uso de la lengua articuladas con situaciones de reflexión sobre el uso. Consideramos que se aprende a hablar, sobre todo, si se enseña a planificar el discurso oral y la planificación del discurso a menudo se relaciona con las situaciones monologadas. Insistimos en la enseñanza de los usos monologados porque son especialmente complejos, ya que el hablante necesita disponer de una visión global de todo lo que va a decir, sin la intervención directa del interlocutor. Y eso requiere planificación, una planificación que tiene muchos puntos en común con la lengua escrita. El trabajo previo de preparación en el aula de los discursos orales monologados es un factor básico en la incorporación de estrategias comunicativas que forman parte de los objetivos de aprendizaje. Según este planteamiento, la intervención pedagógica durante la preparación del discurso ayuda a hacer operativos los conocimientos sobre el texto y a elaborar los conceptos, para que lleguen a ser significativos y que puedan ser criterios de evaluación durante la misma planificación del discurso y en su producción final. Dicho con otras palabras, si el discurso oral se planifica en el aula, los estudiantes no sólo ensayan y ponen a prueba sus hipótesis, sino que reflexionan oralmente sobre diversos aspectos del discurso y eso les permite controlar e interiorizar el funcionamiento de sus reglas lingüístico-discursivas y sociales.

-**A111021U

La reflexión metadiscursiva tendría que ocupar un espacio central durante la planificación del discurso oral en el aula. Las reflexiones y las observaciones posteriores a esta fase son relativamente poco eficaces, ya que el discurso final no permite incorporar procedimientos lingüísticos, porque se considera, con toda la lógica, que una vez se ha dicho en público, el discurso ya es un producto acabado (Cros; Vilà, 1998). El aprendizaje se relaciona, pues, con la posibilidad de rehacer y mejorar aspectos concretos durante las actividades que forman parte del proceso de elaboración, momento en el que entra en juego la evaluación formativa y, por lo tanto, la autorregulación de los aprendizajes. El esquema del cuadro 1 ilustra la relación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades orales y la reflexión y revisión de aspectos concretos durante la preparación del discurso final.

Dedicar en clase un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas, gracias a la dimensión social que adquiere la oralidad, favorece la transformación de formas lingüísticas -que a menudo aparecen por mera casualidad- en estrategias comunicativas; este proceso les permite ejercer mayor control sobre el uso de la lengua². Y, por otro lado, el especificar las dificultades y las habilidades de cada alumno en el uso oral de la lengua constituye la forma de tomar conciencia de ellas. Es decir, consideramos que la delimitación de los problemas de cada alumno es una condición básica para resolverlos y, al mismo tiempo, que el reconocimiento de sus habilidades expresivas también es una condición para aumentar su grado de seguridad personal en la expresión oral en público.

En resumen, hemos defendido la idea de que ayudar a mejorar la competencia oral de los estudiantes quiere decir crear situaciones comunicativas en las que los alumnos aprendan a reflexionar sobre el uso de la lengua. El desarrollo de dicha capacidad de análisis implica, por parte del profesorado, decidir sobre qué contenidos guiar la reflexión, en qué momento puede ser eficaz llevarla a cabo y cómo organizar la gestión del aula para que todos los alumnos participen en ella. Se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan a todos los alumnos y alumnas para pensar y para practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para generar una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa.

Hemos hablado de:

Educación
Enseñanza
Ciencias de la educación
Pedagogía
Lengua

Bibliografía

CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 63- 81. (Trad. Cast., 1995.)

CROS, A.; VILÀ, M. (1997): "L'ensenyament de la llengua oral" en Camps, A.; Colomer, T. (coord.): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. ICE/Horsori.

LOMAS, C.; OSORO, A. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

MOIRANT, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París. Hachette.

RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis.

VILÀ, M. (1995): "Reflexions sobre els objectius de llengua oral a l'ensenyament" en Escola Catalana, 333.

VILÀ, M. (2000): "La competència oral: aprendre a reflexionar sobre l'ús de la llengua" en Escola Catalana, 376.

VILÀ, M.; VILA, I. (1994): "Acerca de la enseñanza de la lengua oral" en Comunicación, Lenguaje y Educación, n. 23, pp. 45-54.

Dirección de contacto

Montserrat Vilà i Santasusana
Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació

-
1. a) La competencia gramatical, entendida como el dominio del léxico, de la morfosintaxis y de los elementos relacionados con la voz: articulación, entonación, velocidad elocutiva, etc. b) Competencia sociolingüística, entendida como la adecuación de lo que se dice a cada situación: a quien, donde, cuando, etc. c) Competencia discursiva, entendida como la selección de lo que se dice, el orden y los enlaces que permiten relacionar las ideas. d) Competencia estratégica, entendida en la enseñanza de segundas lenguas como los recursos que utiliza el hablante para resolver los problemas que aparecen en la comunicación por falta de dominio lingüístico.
 2. Según Camps, Anna (1994), el mero hecho de que la verbalización incide en el control metacognitivo y metalingüístico de las propuestas.