

«EL DISCURSO ORAL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA»

MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA
Universidad de Almería

“Después de un período de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido tomar en cuenta el hecho de que las personas se hablan entre sí”

Halliday

1. PRESENTACIÓN

Retomar las palabras de Halliday en su obra *El lenguaje como semiótica Social*¹ nos ha parecido esencial para entender el cambio de perspectiva sobre el que hemos de realizar toda aproximación al estudio de las lenguas en la actualidad y, como consecuencia, sobre el que hemos de edificar cualquier proceso de enseñanza y adquisición idiomática. Dicha afirmación viene a sintetizar el espíritu de renovación que las modernas teorías del lenguaje comenzaron a traer consigo a partir de los años setenta. Reconocer el “hecho de que las personas se hablan entre sí” supondría no sólo una nueva concepción lingüística desde el plano teórico, sino también admitir la necesidad de romper con la larga y arraigada *tradición silente*² que, incluso hasta nuestros días, había reducido la educación lingüística al plano de la escritura, condenando al olvido el carácter comunicativo y funcional de toda lengua, materializado fundamentalmente en el *hablar*. Diría H.H. Clarck que el lenguaje “*is used for doing things. People use it in everyday conversation for transacting business, planning meals and vacations, (...)*”³ y es, precisamente, la oralidad el principal modo en que los seres humanos llevan a cabo estos intercambios cotidianos con el resto de hablantes. Sin embargo, lo cierto es que hemos convivido con un lastre ideológico que ha empañado la esencialidad con que cuenta la dimensión oral de la lengua en tanto que vehículo de socialización e integración en el seno de una comunidad parlante.

(1) Fondo de Cultura Económica, 1982, pág. 248.

(2) G.Núñez Ruiz, “Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria”, *Lenguaje y Textos*, La Coruña, 1991, 9, págs. 83-92.

(3) *Using Language*, Cambridge, University Press, 1996, pág. 3.

2. DEL ARTE DE HABLAR AL ARTE DE ESCRIBIR

Analizar las claves que marcaron el vuelco hacia la escritura como única modalidad lícita en la enseñanza de la lengua hasta fechas muy recientes, supone una ardua tarea que nos conduce a la evolución conceptual que la antigua retórica grecorromana fue experimentando a través de los manuales y gramáticas aparecidos a partir del siglo XV y que sirvieron de referente para la educación lingüística y literaria en la escuela primaria y secundaria hasta el actual sistema educativo⁴. A través de ellas contemplamos cómo la *retórica*, íntimamente relacionada por los pioneros maestros de esta arte⁵ con el uso oral de la palabra, asistió progresivamente a una extensión al terreno de la escritura y al ámbito de lo literario, de forma que al llegar el siglo XIX la oratoria, convertida en un eslabón esencial en el marco educativo de este período, al mantener su carácter academicista, se convertiría para muchos en el arte de la composición literaria.

El hecho de que muchos de los documentos que venían publicándose como tratados de retórica se extendieran al plano gráfico del lenguaje, e incluso algunos otorgaran un carácter globalizador al término *hablar*, referido tanto al plano oral como al escrito⁶, serviría de precedente para la identificación de la retórica con el ámbito de los textos literarios. Así, nos encontraríamos con obras de gran repercusión en el campo educativo como lo sería el *Arte de hablar en prosa y en verso* de Gómez Hermosilla, cuyo título podría llevarnos a equívocos si no atendemos a sus propios planteamientos iniciales; se nos presenta, pues, un tratado de preceptiva literaria, de forma que el *hablar* que Hermosilla nos presenta sólo tiene que ver con el plano estético del lenguaje, porque según manifiesta es éste el único que necesita de aprendizaje: “*solo en estas (alocuciones que piden ser trabajadas con esmero) es necesaria la rigurosa observancia de los preceptos del arte, y solo á aquellas se aplicarán en esta obra (...) todas ellas se comprenden bajo la denominación genérica de composiciones literarias*”⁷.

En la misma línea que venimos exponiendo encontraremos los programas de retórica adaptados para las enseñanzas medias, que no serían otra cosa que manuales de literatura, donde la *retórica* y la *poética* constituirían las dos partes de dicha arte. Sería el

(4) Para un panorama más amplio en torno al esclarecimiento de tales claves consúltese nuestra Tesis Doctoral *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2003.

(5) Recordemos las obras de Aristóteles, *Retórica*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1990 (edición, traducción, prólogo y notas de Antonio Tovar) y Cicerón, *El Orador*, Madrid, Alianza, 1991 (traducción, introducción y notas de Sánchez Salor).

(6) Véanse respectivamente obras como las de Villalón, *Gramática castellana: Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en lengua castellana*, Amberes, 1558 o Jiménez Patón, *Elocuencia española en arte*, 1604, frente a las de Antonio de Capmany, *Filosofía de la elocuencia*, Madrid, Imprenta de Sancha, 1842 (1ª. Ed. 1777) o Hugo Blair, *Compendio de las lecciones sobre la retórica y bellas letras*, Madrid, Librería de D. León Pablo Villaverde, 1854 (1ª. Ed. 1845).

(7) Gómez Hermosilla, *Arte de hablar en prosa y en verso*, Cádiz, Imprenta de Hidalgo, 1842, tomo I, pág. 4.

caso del compuesto por Hermenegildo Giner de los Ríos o el de Félix Sánchez Casado⁸ quien, tras reconocer al igual que Hermosilla la importancia del plano oral en el engranaje de la lengua, acaba reduciendo su obra a un tratado de preceptiva literaria. A todo ello hemos de unir la aparición del primer *Manual de Literatura* de la mano de Gil de Zárate⁹, que vendrá a suponer la instauración definitiva de la historia literaria en las aulas de segunda enseñanza y, por tanto, el afianzamiento de la marginación que el antiguo sentir de la retórica había venido sufriendo hasta el momento, ya que “*desde entonces, en las aulas de lengua y literatura han venido prevaleciendo, sobre el arte de la palabra, los análisis gramaticales, los estudios lingüísticos y la historia literaria*”¹⁰. Tal sería el patrón usado para la escuela primaria, cuyos postulados vendrían regidos por la misma concepción de lo que debiera ser la educación lingüística. Basta con volver la vista a los contenidos que, perfilados ya en el Plan de Instrucción Pública de Pedro José Pidal, se aplicarían en este tramo educativo con llegada la Ley Moyano de 1857¹¹. Con ella nacería el sistema de organización escolar que perduraría en vigencia más de un siglo, hasta que los cambios sociales y la evolución económica, política e intelectual traerían la exigencia de una transformación en materia educativa que rompiera con los moldes establecidos. Observemos que, pese a los principios de *secularización, gratuidad y centralización*¹², perfilados por Pidal e instaurados por Moyano, el sesgo de la religiosidad imperante en la España del momento dejaba aún su huella en dicha ley, junto al marco conceptual e ideológico propio de la época. Así, observamos cómo los pilares de estudio para la *enseñanza primera, segunda y superior* giraban en torno al área de lengua, matemáticas y religión, de igual modo que la formación en titulaciones superiores recibía distinto tratamiento para hombres y mujeres.

Centrándonos en el plano de la educación lingüística y en lo referente a los cursos que equivaldrían a la actual Educación Primaria, esta primera Ley de Instrucción Pública establecía tres aspectos básicos: *lectura, gramática y escritura*, entendidos éstos bajo el marco ideológico del momento; con esta repartición tripartita quedaba excluida de los programas escolares la dimensión oral de la lengua, secundada por el carácter normativo y cerrado del plano gráfico. Observamos con este documento cómo se concretiza en el plano educativo la traslación que la antigua retórica experimentó hacia el terreno de lo literario, anulando el valor que la oratoria en sí misma había alcanzado en la antigüedad grecorromana y discriminando opiniones insignes que continuaban reivindicando la esencialidad del *hablar* en el seno de toda lengua. La escritura se convertía en la única

(8) H. Giner de los Ríos, *Arte literario o retórica y poética. Preceptiva para servir de textos en los institutos*, Madrid, Viuda de Hernando, 1892 (1ª. Ed. 1891) y F. Sánchez Casado, *Elementos de retórica y poética: para uso de los alumnos de los seminarios, institutos y colegios*, Madrid, Librería de G. Hernando, 1881 (6ª. Ed.).

(9) Publicada en Madrid, Boix Editor, 1844.

(10) G. Núñez, “Tradición silente ...”, pág. 84.

(11) *Ley de Instrucción Pública. Reglamento general para la administración y régimen de la misma*, Madrid, Gaceta de Instrucción Pública, 1892 (notas de Mariano Laliga y Alfaro).

(12) Para clarificar estos conceptos véase el tomo primero de la obra de Gil de Zárate, *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855.

modalidad lícita y necesitada de tratamiento educativo, mientras que *el hablar* se vio abocado a una total desatención, capitaneada por la idea de vulgaridad, incorrección y aprendizaje espontáneo que progresivamente se vendría generalizando hasta fechas muy recientes.

3. RECUPERACIÓN DEL HABLAR EN LAS AULAS: UN NUEVO RETO EDUCATIVO

Si bien la llegada de la Ley General de Educación en 1970 y los Planes Renovados de la E.G.B. traerían el firme propósito de reformar el área de lenguaje bajo el principio de que “*enseñar la lengua española consiste en enseñar a utilizar la lengua española*”¹³, recogiendo la necesidad de educar en el plano oral y estableciendo la división de contenidos entre comprensión y expresión oral, lectura y escritura, aún pervivirían ciertos lastres que serían superados con la L.O.G.S.E. Es cierto que el marco curricular que sirvió de sustento para dicha renovación de 1980 establecería un antes y un después en cuanto a la incorporación del discurso oral en las programaciones de la educación primaria. La nueva ley supondría la ruptura con un sistema centenario centrado en la lectura y la escritura e insuficiente para el alumnado del último tercio del siglo XX, momento en que también comienza a perfilarse una nueva aproximación al estudio de las lenguas. El nuevo espíritu comenzaba a dejar su huella en los documentos oficiales, pero la incorporación plena del *hablar* en las aulas todavía no llegaba a ser una realidad y siempre sería interpretada de acuerdo con el contexto histórico del momento, donde el peso de la tradición era aún muy grande. Tanto es así que la consolidación de la escritura como pilar esencial en el estudio y aprendizaje de las lenguas ha perdurado en la realidad de las aulas incluso hasta la actualidad, cuando la Ley Orgánica General del Sistema Educativo¹⁴ ha reafirmado y reconducido los planteamientos en torno al tratamiento del discurso oral en la escuela, en consonancia con los últimos fundamentos teóricos y las modernas perspectivas psicopedagógicas para la enseñanza de la lengua. No olvidemos que la mayor parte del profesorado que ha experimentado esta transformación educativa adquirió toda su formación bajo la vigencia de la Ley Moyano, con lo cual han heredado los modelos que le sirvieron de guía en cuanto a la enseñanza de la lengua; por lo tanto, no debe sorprendernos que ante los nuevos presupuestos con la incorporación de la oralidad a los contenidos del área algunos docentes se encuentren con un cierto desamparo ante la ausencia de recursos que le permitan llevar a término tales exigencias curriculares: nunca han sido formados en *el hablar* ni tampoco para *enseñar a hablar* y es que en muchos casos “*la enseñanza de la comunicación oral supone una novedad. Los centros escolares y la*

(13) *Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Medio*, Madrid, Escuela Española, 1981, pág. 21.

(14) Recordemos que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación el 23 de diciembre de 2002, actualmente en revisión a partir del Anteproyecto de Ley de Educación (LOE) de 30 de marzo de 2005, mantiene los materiales curriculares nacidos con la LOGSE, todavía punto de referencia, puesto que el documento legal vino a rectificar algunos aspectos relacionados con la organización académica o referentes a otras áreas de conocimiento.

mayoría de los profesores de Lengua y de Literatura se enfrentan al reto de reestructurar sus conocimientos y de modificar los contenidos y métodos habituales de las clases (...). El área de lengua oral es exigente no sólo porque plantee nuevos contenidos sino, sobre todo, porque obligan a replantear la forma de impartir clase”¹⁵.

Lo cierto es que con la llegada de la L.O.G.S.E. la enseñanza de la lengua se ha visto renovada, ha asistido a una profunda transformación en el modo de configurar el marco para la tarea educativa. Mientras que la Ley del setenta se caracterizaba por incluir por vez primera aspectos orales en las orientaciones oficiales, el actual sistema lo hará por el tratamiento y el enfoque que tal modalidad de lengua recibe. Así, los diseños curriculares propuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las distintas comunidades autónomas responden a los presupuestos que en los últimos años se han venido generalizando en torno a la forma de entender el lenguaje y su realización en el seno de una comunidad de hablantes. El valor comunicativo de las lenguas, la riqueza de su variabilidad y el carácter heterogéneo que empaña los actos de habla son aspectos que, sacados a flote desde disciplinas como el Análisis del Discurso, la Pragmática o la Lingüística Textual, sirven de fundamento y complemento para un nuevo enfoque funcional a la hora de secuenciar los contenidos del área de lengua y literatura. Es importante que tengamos en cuenta el hecho de que toda lengua adquiere su riqueza y vivacidad en el uso diario de los hablantes y que éste es prioritariamente oral, porque es *hablando* como el ser humano regula sus relaciones personales y se desarrolla como un ser social en el seno de una determinada comunidad de hablantes. Así, Martí i Castell afirmaba “d’antuvi, una cosa és òbvia: que les llengües són usades bàsicament en la comunicació oral, i que el nivell de l’escriptura representa una producció especial, de característiques ben particulars”¹⁶. Recordemos que las lenguas nacen para estar al servicio del hombre, no al contrario, por eso es en el *uso cotidiano* donde se actualiza su carácter comunicativo. Se instaura así una nueva forma de concebir la capacidad de *saber lengua*, materializada en la unión del *uso* y la *reflexión* sobre dicha lengua¹⁷. De esta forma, el análisis gramatical pasa a un segundo estadio posterior al manejo y el desarrollo de las habilidades propiamente comunicativas.

Todo ello se pone de manifiesto en los planteamientos expuestos a lo largo de los documentos oficiales; así, en el diseño elaborado por la Junta de Andalucía se recomienda, por un lado, un *uso pragmático* a la hora de secuenciar los contenidos, dado que “la finalidad del saber lengua no consiste tanto en saber clasificar palabras, usarlas en frases descontextualizadas y saber su significado eterno (...) cuanto saber qué hacen en un texto y lo que significan según los contextos de uso”¹⁸. Enseñar lengua ha de ir más allá de la mera instrucción en las normas del sistema de la lengua, porque estaríamos exclu-

(15) M^a. José del Río, *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, ICE/Horsori, 1998, págs. 17-18.

(16) “Producció escrita y producció oral”, *Caplletra*, 1989, 6, pág. 21.

(17) Podemos consultar el gráfico del *Diseño Curricular de Educación Primaria. Orientaciones para la secuenciación de contenidos I*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1989, pág. 12.

(18) *Diseño curricular de Educación Primaria...*, pág. 15.

yendo las múltiples manifestaciones que actualizan dicho código en el uso cotidiano. Por tanto, el principal objetivo para el área de lengua en la escuela primaria va ser enseñar a comunicarse, proporcionar recursos que garanticen un uso adecuado de las estrategias lingüísticas en cada contexto; el *conocimiento de la lengua* a destiempo sólo interferirá en dicha empresa. Y es que “*No se trata de formar sujetos expertos en lengua, en gramática, en terminología (...), yo creo que la lengua es crecimiento, es dominio, es expresión en la medida en que se aprende, quien adquiere la lengua la desarrolla, amplía sus horizontes culturales, científicos, de comprensión, de integración social, de liberación (...)*”¹⁹. Nace además en el seno del marco curricular, con este enfoque pragmático, el término de *situación comunicativa*, que vendrá a sustituir al de *tipología textual*, mucho más acorde con la escritura. El plano gráfico permite establecer un catálogo de estructuras textuales fieles a un mismo esquema de configuración, mientras que al hablar no generamos discursos cerrados, sino que nos desenvolvemos en situaciones comunicativas insertas en contextos variables que rigen un uso determinado de la lengua y en los que intervienen múltiples factores como condicionantes de nuestras intervenciones. En la escritura resulta fácil establecer los límites entre distintos tipos de texto, sin embargo, si analizamos nuestras propias intervenciones, en el hablar es muy frecuente que las emisiones se configuren como un mosaico discursivo en el que se dan cita diversas situaciones que van a integrar y ofrecer globalidad a la totalidad de los actos de habla. Podemos decir que nuestras conversaciones diarias constituyen la base sobre las que dialogamos, narramos, explicamos, exponemos, argumentamos, nos disculpamos, persuadimos ..., en definitiva, sobre las que interfieren distintas situaciones comunicativas cuya delimitación no queda del todo clara porque unas fundamentan la presencia de las otras. De esta forma, enseñar a hablar va a suponer un nuevo enfoque presidido por una toma de conciencia de su propia caracterización como campo epistemológico.

Y es que ese *enseñar a hablar* viene implicando una nueva forma de plantear la educación lingüística y de entender el propio término “hablar”, en consonancia con las nuevas perspectivas que contemplan el plano de la oralidad como marco esencial de actuación didáctica, al tiempo que exige una transformación de los modelos que hasta el momento se venían tomando como referencia. Todo ello implica partir de la concepción que del término ofrecerían figuras como Luzán o Eduardo Benot, quienes lejos de considerar la facultad de hablar como el mero hecho de emitir palabras aisladas, reconocen su valor en tanto que capacidad de transmitir el pensamiento de viva voz mediante la elocución de discursos bien elaborados. Afirmaría Luzán que hablar “*no consiste sólo en saber los términos de una lengua, sino en formar un discurso o un razonamiento entero que perfectamente responda a los pensamientos que se quieren comunicar a los otros*”²⁰, de igual forma que Benot continuaría reivindicando un siglo más tarde la necesidad de

(19) Amparo Tusón, “El oficio de enseñar lengua. Entrevista a Juan Manuel Álvarez Méndez”, *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, abril 1996, 8, págs. 77-87.

(20) Ignacio de Luzán, *Arte de hablar, o sea retórica de las conversaciones*, Madrid, Gredos, 1991 (Ed, introd. y notas de Manuel Béjar Hurtado), pág. 67.

establecer los fundamentos de un arte de hablar que se venía desplazando al campo literario y reconocería igualmente que su esencia habría que buscarla en la combinación adecuada de las palabras y elementos de una lengua: “*sin sonidos no hay música; pero en el estrépito desgarrador producido por las manotadas de un párvulo sobre las teclas de un piano no hay música tampoco. La música está en el orden de sucesión de los sonidos de la escala (...) Aplíquese este símil al lenguaje*”²¹. Rescatar esta concepción es lo que nos lleva a romper con la antigua idea de que a hablar se aprende espontáneamente y, por lo tanto, es imprescindible ofrecer un tratamiento didáctico que desarrolle desde los primeros años de escolaridad las destrezas orales en el alumno para que sea capaz de expresar de viva voz el pensamiento en cualquier situación comunicativa. La nueva visión del *aprender a hablar* implicará, en definitiva, un proceso que va más allá de la simple adquisición de habilidades fonarticulatorias, a lo que “*llega también el papagayo*”²², sino que se habrá de perseguir una buena elaboración discursiva de forma hablada, en función de las claves que sustentan dicha modalidad de lengua.

De este modo, una *didáctica del hablar* que se amolde a los modernos parámetros va a exigir partir de unas premisas particulares que han sido formuladas en las últimas décadas mediante una multitud de reflexiones orientadas a la creación de una *teoría de la oralidad*²³. Trasladar el *hablar* a las aulas es una tarea que ha de sustentarse sobre las claves de tal marco epistemológico para garantizar la efectividad de todo proceso educativo. Así, ante todo, hemos de tener presente que la oralidad constituye una dimensión lingüística autónoma y con características propias, muy diferentes a los modelos escritos; precisamente, la equiparación de ambos esquemas discursivos es lo que ha propagado la idea de vulgaridad, incorrección y marginalidad a la que se ha visto abocado este plano durante tanto tiempo. Si bien ambas modalidades constituyen la continuidad lingüística y se complementan mutuamente²⁴, no podemos negar que al mismo tiempo son dimensiones autónomas y contrapuestas²⁵. Esa oposición, que va más allá de la simple distinción grafía/sonido, pone de relieve los condicionantes que intervienen en el terreno del habla, esenciales para reconocer los aspectos que hemos de incorporar en el seno de los programas educativos. La línea fronteriza que separa el texto oral del escrito no sólo lo

(21) Eduardo Benot, “¿Qué es hablar”, *Discursos leídos en las Recepciones Públicas de la Academia*, Madrid, Aldus, 1946, pág. 137.

(22) I. Luzán, op. Cit., pág. 67.

(23) Recogemos el término de Cortés Rodríguez, “Panorama de la investigación sobre lengua oral”, en A. Briz y otros, *Pragmática y gramática del español hablado*, Valencia, Universidad, Grupo Val.es.co., 1997.

(24) Recordemos que existen momentos en que oralidad y escritura se fusionan, como es el caso de los textos escritos para ser oralizados —como las conferencias— o las obras literarias que tratan de reflejar el lenguaje coloquial. Véanse los trabajos de Bustos Tovar, “La imbricación de la oralidad en la escritura como técnica del discurso narrativo” y W. Oesterreicher, “Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología”, ambos en Th. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El Español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Biblioteca Iberoamericana, 1996.

(25) La caracterización de la oralidad ha venido estableciéndose en oposición con la escritura, único punto de referencia hasta el momento para quienes se lanzaban en los ochenta y noventa al estudio de la lengua hablada. Véase Bustos Tovar, “De la oralidad a la escritura”, *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad, 1995, págs. 9-28.

hace en tanto que producto textual, sino también en su fase de producción-recepción. Las condiciones en que se genera un discurso oral requieren por parte del hablante la suficiente competencia comunicativa que le permita disponer sus palabras al hablar de forma que se ajusten a la idea que pretende transmitir.

Son muchos los aspectos que hemos de tener en cuenta, según se ha venido exponiendo en los últimos años. Por un lado, frente al carácter distante de la escritura, en los usos orales se requiere la presencia, al menos activa, de los interlocutores, sin los cuales no se daría la comunicación; tan sólo en la actualidad contamos con un tipo de texto escrito que exige igualmente a los usuarios en el momento del intercambio verbal: el generado mediante el llamado *chateo* virtual. Dicha presencia conlleva que, al hablar, la interacción se produzca en un *aquí* y un *ahora concreto*; no existe una planificación previa que nos permita revisar lo que decimos y evitar los posibles malentendidos, como sucede en el texto escrito, donde “*ha podido quedar corregido y perfeccionado en el autocontrol de producción por parte del hablante-autor antes de ser ofrecido a los oyentes-lectores. Mientras que en el texto oral ha quedado captado al vuelo de las palabras en su primera y espontánea producción*”²⁶, porque “*al hablar no se puede tachar y volver a empezar, la única manera de “corregir” es seguir hablando*”²⁷. Por otra parte, en la escritura toda la información nos viene dada mediante los signos gráficos, incluso son éstos los únicos mecanismos que regulan la coherencia y cohesión textual; ahora bien, al hablar no sólo comunican las palabras, sino también lo que decimos a través de los gestos, la proxemia, el paralenguaje²⁸ —la entonación, la risa, el llanto, los silencios...—, pues sabemos “*que los enunciados pueden ser dichos, murmurados, gritados, etc., y, muchas veces, nos puede molestar o gustar una expresión no por su contenido sino por cómo ha sido dicha*”²⁹. Consideramos, por tanto, uno de los principales retos para la enseñanza del hablar la toma de contacto con la plurifuncionalidad que adquieren tales factores en el seno de nuestras intervenciones cotidianas, dado que vienen determinadas en gran medida por ciertas convenciones sociales que nos marcan patrones de uso lingüístico. A veces, un gesto que puede ser aceptable dentro de un contexto determinado no lo es cuando la situación o los interlocutores varían; una risa a destiempo puede crear en el oyente sensación de incomodidad; una postura corporal inadecuada puede transmitir una imagen de nosotros equívoca; es decir, es necesario conocer y saber emplear tales recursos en la comunicación oral para que la elaboración de discursos formales y más elaborados no se vean empañados por usos comunicativos poco acertados. Si además atendemos a los mecanismos de coherencia y cohesión textual básicos en estos casos, reconocemos su necesario desarrollo desde edades tempranas.

(26) Vidal Lamíquiz, “Configuraciones discursivas en textos orales”, *Homenaje (Homage) a Bernard Pottier*, París, Klincksieck, 1988, vol II, pág. 458.

(27) Amparo Tusón, *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 1997, pág. 20.

(28) Para profundizar en estos aspectos véase la obra de Fernando Poyatos, *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Itsmo, II, 1994.

(29) Amparo Tusón, *Análisis de la ...*, pág. 22.

Sin embargo, cuando ya ha pasado más de una década desde que el sistema de la L.O.G.S.E. fue implantado y venimos contando con un panorama amplio de aportaciones teóricas en torno a la configuración del ámbito de la lengua en uso, el análisis de la competencia discursiva oral en los alumnos de educación primaria nos revela importantes carencias que demuestran el todavía vuelco que hacia el plano de la escritura continúa sufriendo la educación lingüística en nuestro país. Situaciones de habla tan cotidianas en la vida de los escolares como suele ser contar una película, narrar un relato, explicar un juego, etc., se convierten en un laberinto lingüístico donde las ideas se superponen sin un orden lógico y dejando ver el escaso dominio de tales estrategias³⁰. Los libros de texto que irrumpen en el mercado editorial, destinados a los primeros niveles, en muchos casos introducen actividades que parecen tratar de cubrir el expediente de esta nueva exigencia curricular, pero su tratamiento sigue siendo superfluo, insuficiente y relegado a un segundo lugar bajo la supremacía de la composición escrita. Se pone de manifiesto, por tanto, que el debate iniciado en los últimos años en torno a la enseñanza de la comunicación hablada sigue manteniéndose vigente en el área de lengua y literatura³¹ y que continúa siendo un reto educativo trasladar el discurso oral a la escuela de acuerdo con los presupuestos a los que venimos aludiendo en este trabajo.

De tal forma, consideramos que, tomando como base el marco teórico expuesto, es conveniente la creación de programas didácticos eficaces a la hora de incorporar la oralidad en el tramo de la educación primaria. Para ello sintetizamos unas orientaciones básicas sobre las que estructurar su secuenciación en el aula:

Hacer de la interacción entre alumnos una práctica habitual en el aula, siempre moderada y guiada por el docente.

Trabajar con alternancia situaciones comunicativas de menor y mayor formalidad.

Emplear, siempre que sea posible, textos orales reales recogidos de las propias interacciones diarias³²: debates televisivos, anuncios radiofónicos, conversaciones telefónicas, conferencias, entrevistas, obras teatrales, etc.

(30) Consúltense los estudios cualitativos de muestras orales incluidos en G. Núñez y M^a. C. Quiles, *La narración oral en la escuela*, Almería, Universidad, 2002.

(31) Mencionaremos como manuales básicos aparecidos en los últimos años en este sentido los trabajos de, entre otros, Reyzábal, M^a. V., *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 1993; Recasens, M., *Cómo estimular la expresión oral en clase*, Barcelona, CEAC, 1987; Ríus, *Llenguatge oral. Projecte de metodologia científica per al desenvolupament de la comunicació a l'escola*, Barcelona, La Guaira, 1988 (trad. Como *Lenguaje oral: proyecto de metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*, Carranque, Toledo: Koiné, 1995); Cañas, J., *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*, Barcelona, Octaedro, 2000; M. Vilà (coord.), *Didáctica de la lengua oral formal: continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*, Barcelona, Graó, 2002; Quiles (coord.), *Glosas didácticas. Monográfico: Comunicación oral, discurso y enseñanza de lenguas*, primavera de 2005, n^o. 12 (disponible en) y Quiles, *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la Educación Primaria*, Barcelona, Octaedro, 2005.

(32) Nos referimos especialmente a la idea de desechar, siempre que sea posible, las transcripciones y emplear el texto oral en su propio contexto de emisión, gracias a las posibilidades que en la actualidad nos permiten las tecnologías de la información y la comunicación. Los libros de texto a menudo nos ofrecen simulaciones de habla, por lo que es necesario contar con materiales discursivos reales grabados, pues sólo de este modo mantenemos la vivacidad y caracterización propia de la oralidad.

Realizar actividades metacomunicativas sobre emisiones propias y ajenas.

Incorporar tareas que sirvan de puente entre oralidad y escritura, para favorecer la adquisición de ambos campos³³.

Potenciar los aspectos sociolingüísticos y pragmático-discursivos esenciales para la eficacia comunicativa: convenciones de uso y marcas para la ilación textual.

Convertir los medios técnicos y audiovisuales —la grabadora, la radio o el CD, la videocámara, la televisión, el ordenador— en un instrumento básico para la enseñanza y el aprendizaje del hablar.

BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES, *Retórica*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1990 (edición, traducción, prólogo y notas de Antonio Tovar).
- BENOT, E., “¿Qué es hablar”, *Discursos leídos en las Recepciones Públicas de la Academia*, Madrid, Aldus, 1946, págs. 135-147.
- BLAIR, H. *Compendio de las lecciones sobre la retórica y bellas letras*, Madrid, Librería de D. León Pablo Villaverde, 1854 (1ª. Ed. 1845).
- BUSTOS, J.J. “La imbricación de la oralidad en la escritura como técnica del discurso narrativo” en Th. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El Español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Biblioteca Iberoamericana, 1996.
- , “De la oralidad a la escritura”, *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad, 1995, págs. 9-28.
- CAÑAS, J., *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- CAPMANY, A., *Filosofía de la elocuencia*, Madrid, Imprenta de Sancha, 1842 (1ª. Ed. 1777).
- CICERÓN, *El Orador*, Madrid, Alianza, 1991 (traducción, introducción y notas de Sánchez Salor).
- CLARCK, H. H., *Using Language*, Cambridge, University Press, 1996.
- CORTÉS, L., “Panorama de la investigación sobre lengua oral”, en A. Briz y otros, *Pragmática y gramática del español hablado*, Valencia, Universidad, Grupo Val.es.co., 1997.
- Gaceta de Instrucción Pública, *Ley de Instrucción Pública. Reglamento general para la administración y régimen de la misma*, Madrid, Gaceta de Instrucción Pública, 1892 (notas de Mariano Laliga y Alfaro).
- GIL DE ZÁRATE, *Manual de literatura*, Madrid, Boix Editor, 1844.
- , *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855.
- GINER DE LOS RÍOS, H., *Arte literario o retórica y poética. Preceptiva para servir de textos en los institutos*, Madrid, Viuda de Hernando, 1892 (1ª. Ed. 1891)
- GÓMEZ HERMOSILLA, *Arte de hablar en prosa y en verso*, Cádiz, Imprenta de Hidalgo, 1842, tomo I, pág. 4.

(33) No sólo se encuadran en este apartado los textos escritos para ser oralizados, sino todos aquellos que han aparecido con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Internet, por ejemplo, ha creado el *chateo*, una práctica habitual entre los alumnos, a medio camino entre lo hablado y lo escrito y que nos puede ser muy útil, así como los teléfonos móviles nos dan la posibilidad de hacer un empleo gráfico de la lengua con un cierto sabor a oralidad.

- HALLIDAY, *El lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- JIMÉNEZ PATÓN, *Elocuencia española en arte*, Barcelona, Puvill, 1993 (ed. De Francisco Javier Martín).
- JUÁREZ, M., *Saber expresarse*, Madrid, Acento, 2003.
- Junta de Andalucía, *Diseño Curricular de Educación Primaria. Orientaciones para la secuenciación de contenidos I*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1989.
- LAMÍQUIZ, V., “Configuraciones discursivas en textos orales”, *Homenaje (Hommage) a Bernard Pottier*, París, Klincksieck, 1988, vol II, págs. 457-467.
- LOMAS, C., *El Aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós, 2001.
- LUZÁN, I., *Arte de hablar, o sea retórica de las conversaciones*, Madrid, Gredos, 1991 (Ed, introd. y notas de Manuel Béjar Hurtado).
- MARTÍ, J., “Producció escrita y producció oral”, *Caplletra*, 1989, 6, págs. 21-35.
- NÚÑEZ, G., “Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria”, *Lenguaje y Textos*, La Coruña, 1991, 9, págs. 83-92.
- NÚÑEZ, G. y QUILES, M^a. C., *La narración oral en la escuela*, Almería, Universidad, 2002.
- OESTERREICHER, W., “Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología”, ambos en Th. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El Español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid, Biblioteca Iberoamericana, 1996.
- POYATOS, F., *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*, Madrid, Itsmo, II, 1994.
- Programas renovados de la Educación General Básica. Ciclo Inicial, Medio y Superior*, Madrid, Escuela Española, 1981.
- QUILES, M^a. C., *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2003.
- , *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la Educación Primaria*, Barcelona, Octaedro, 2005.
- (coord.), *Glosas didácticas. Monográfico: Comunicación oral, discurso y enseñanza de lenguas*, primavera de 2005, n^o. 12 (disponible en)
- REYZÁBAL, M^a. V., *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 1993.
- RECASENS, M., *Cómo estimular la expresión oral en clase*, Barcelona, CEAC, 1987.
- RÍO, M^a. J., *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, ICE / Horsori, 1998.
- RÍUS, M^a. D., *Llenguatge oral. Projecte de metodologia científica per al desenvolupament de la comunicació a l'escola*, Barcelona, La Guaira, 1988 (trad. Como *Lenguaje oral: proyecto de metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*, Carranque, Toledo: Koiné, 1995)
- SÁNCHEZ, F., *Elementos de retórica y poética: para uso de los alumnos de los seminarios, institutos y colegios*, Madrid, Librería de G. Hernando, 1881 (6^a. Ed.).
- TUSÓN, A., “El oficio de enseñar lengua. Entrevista a Juan Manuel Álvarez Méndez”, *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, abril 1996, 8, págs. 77-87.
- VILÀ, M. (coord.), *Didáctica de la lengua oral formal: continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*, Barcelona, Graó, 2002.
- VILLALÓN, *Gramática castellana: Arte breve y compendiosa para saber hablar y escrevir en lengua castellana*, Amberes, Casa de Guillermo Simón, 1558.