

Didáctica da oralidade.

Material teórico.

**Selección de ideas e propostas didácticas
Para o traballo coa oralidade na aula.**

“HABLAR PARA LEER”

Isabel Solé

Aula de innovación educativa, nº 111, 2002, pp. 11-14

“¿Cómo describiría un observador externo lo que hace un lector ante un texto? Con toda seguridad, diría que se encuentra enfrascado en una actividad de lectura, y con mucha probabilidad caracterizaría ésta como una tarea solitaria, silenciosa y sosegada. Sin embargo, las cosas no siempre son así.

Aunque no se mueva, aunque no hable, aunque no tenga a nadie alrededor, el lector se encuentra inmerso en una intensa conversación consigo mismo y con el texto que es su objeto de atención, y ese diálogo exige un movimiento intelectual considerable. De hecho, si no fuera por ese constante interrogarse e interrogar al texto, sin el concurso de lo que ya sabe, sin su intención por comprender –y, con frecuencia, por aprender–, aun cuando el lector tuviera un libro en sus manos, por más que deslizara su mirada por las líneas equidistantes que componen cada página, no leería” (p. 11).

El aprendizaje de la lectura se beneficia de la conversación.

La actividad mental constructiva aparece en el contexto de actividades conjuntas con otras personas, que le prestan los apoyos y ayudas necesarias para avanzar en la comprensión de la realidad, en el uso autónomo de instrumentos y estrategias y en la superación de obstáculos.

Desde esta perspectiva, la lengua adquiere una especial relevancia, pues aparece como medio privilegiado de comunicación entre el alumno y el profesor.

Esta utilización de la lengua enseña a los alumnos a pensar sobre el lenguaje.

El objetivo primordial de la enseñanza de la lectura es el de contribuir a formar lectores que quieren leer, que encuentran en la lectura una ayuda para resolver problemas de aprendizaje y una actividad para el tiempo de ocio y la satisfacción personal.

“Pero muchas veces las actividades de clase adquieren un carácter excesivamente rutinario, demasiado impuesto, y leer se convierte en una carga, en un aburrimiento: ‘¿Por dónde íbamos? Ah, sí, página 42. Empieza a leer, Ricardo. Un párrafo cada uno, en alto, y procurando no equivocarse’” (p. 12).

Debemos ayudar a los alumnos a encontrar sentido a la actividad de lectura.

-Podemos estimular el interés de los alumnos suscitando sus predicciones a partir del título o de un momento de la trama.

-La lectura puede ser el instrumento para desentrañar un misterio o para encontrar la solución a un problema.

-Utilizar la conversación que permite a los alumnos contrastar los criterios para elegir los libros que van a leer. Estas conversaciones aseguran que los alumnos pueden realmente elegir lo que quieren leer, pues disponen de informaciones relevantes para hacer su elección, especialmente si en estas conversaciones se suscitan las recomendaciones que hacen los alumnos que leyeron el texto con anterioridad.

-Hablar de los autores, de los temas, del tipo de texto, de los aspectos formales...

-Hablar de los objetivos que tiene el profesor y que tiene el alumnado respecto a la lectura.

-Hablar de las experiencias personales o compartidas a las que remite el texto.

-Hablar para resolver dudas, para ordenar y recapitular la información, para contrastarla con lo que ya se conocía, para seleccionar las ideas de mayor interés, para formular y responder interrogantes, para identificar términos nuevos y deducir su significado, para argumentar la opinión personal sobre el texto...

“Alimentar el debate en torno a la lectura es el camino más adecuado para aprender a leer críticamente, con fundamento, y la capacidad de atribuir significado a un texto que otra persona escribió es accionar ese texto mediante nuestro interés, nuestras experiencias y conocimientos, interrogarle y dejar que él nos interroge. Las respuestas que vamos elaborando y obteniendo a lo largo de esa interlocución son las responsables de que nuestra cultura se acreciente, de que se incrementen los conocimientos que se poseemos a través de la lectura, de que nos guste leer. Es frecuente oír

de personas poco aficionadas a la lectura afirmaciones del tipo 'A mí leer no me dice nada', que reflejan literalmente esta ausencia de conversación que sí se crea entre el lector apasionado y los textos que devora" (p. 14).

“HABLAR PARA ESCRIBIR”

Oriol Guasch

Aula de innovación educativa, nº 111, 2002, pp. 15-17

El diálogo de los alumnos con los profesores y de los alumnos entre sí son la base de una actividad reflexiva imprescindible para que los alumnos asuman el control de los procesos de composición escrita.

Las capacidades de uso de la lengua adquiridas de manera natural por el solo hecho de nacer y crecer están en la base del desarrollo de las habilidades de escritura. Pero el dominio progresivo de estas habilidades exige que se modifiquen las capacidades de procesar el uso de la lengua y que se reordenen y se amplíen los conocimientos lingüísticos de los alumnos.

La atención a los problemas que plantea la resolución de las tareas comunicativas conduce a la interrogación sobre las características del instrumento lingüístico que se utiliza y sobre su utilización. Estos interrogantes pueden ser el punto de partida de aprendizajes si las estrategias de enseñanza dispuestas por el profesorado dirigen las tareas para responder a ellos. **La actividad reflexiva inherente al uso es el puente que relaciona las actividades de uso lingüístico y el aprendizaje de este uso.**

Una estrategia que permite desarrollar esta actividad reflexiva es la de plantear tareas de escritura que favorezcan el diálogo sobre la actividad de composición escrita en el mismo momento en el que esta actividad se desarrolla.

-¿QUIÉN HABLA?

-El primer interlocutor es el profesor:

La relación entre profesores y alumnos no debe ser unidireccional (el profesor habla y el alumno escucha), sino bidireccional (todos hablan y todos escuchan), porque el aprendizaje debe concebirse no como el resultado de la transmisión de conocimientos, sino como el resultado de la cooperación en su construcción.

Este diálogo primará la atención **sobre la reflexión sobre el instrumento lingüístico.**

-El diálogo entre alumnos:

Es necesaria la colaboración entre alumnos con conocimientos asimétricos y con puntos de vista diferenciados respecto a la tarea que desarrollan.

Este diálogo tiende a la **reflexión sobre los objetivos comunicativos.**

-¿HABLAR DE QUÉ?

Los productores deben controlar numerosos factores:

-La situación en la que escriben: ¿pueden concentrarse en lo que hacen o el ruido los distrae?

-El contexto comunicativo: ¿qué rol social asumen emisores y receptores? ¿Por qué y para qué se comunican?

-El tema de que hablan.

-El género del texto más adecuado para hablar sobre el tema.

-La concatenación de actividades que se deberán llevar a cabo para producir el texto.

-¿HABLAR PARA QUÉ?

-Para potenciar la reflexión sobre los distintos aspectos de la tarea que se desarrolla y como manera de objetivar esa reflexión.

-Para que el profesorado tome conciencia de las dificultades específicas de sus alumnos.

-Para que el alumnado tome conciencia de sus propios problemas, de sus conocimientos y de sus lagunas.

-Para desarrollar el sentido de la audiencia de los aprendices.

-Para fomentar la confianza de los estudiantes en sí mismos, como aprendices que se responsabilizan de su propio aprendizaje y tratan de asumir su control. Y como escritores que tienen algo que decir.

-¿HABLAR CUÁNDO?

En todo momento, en cada una de las tres grandes operaciones que se llevan a cabo en los procesos de composición.

-¿HABLAR CÓMO?

-Alternando actividades en gran grupo, pequeños grupos e individuales: la consecución de la autonomía de los estudiantes requerirá que aprendan a hablar consigo mismos sobre la tarea que llevan a cabo. La reflexión compartida debe ser un camino hacia la reflexión individual.

-Utilizando metalenguaje y lenguaje corriente: ya que los problemas a resolver son muy diversos y no exigen siempre una conceptualización estricta en términos de la lingüística o de la pragmática.

-Permitiendo la diversidad lingüística: por ejemplo, la utilización del árabe por estudiantes inmigrantes que escriben un texto en castellano puede tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de la escritura.

“HABLAR EN CLASE, APRENDER LENGUA”

Anna Camps

Aula de innovación educativa, nº 111, 2002, pp. 6-10

“Cuando en la década de 1970 los programas de enseñanza de la lengua en nuestro país y en otros países cercanos destacaron la importancia de atender a las cuatro habilidades comunicativas, se oponían a una enseñanza libresca, enfocada principalmente a la lengua escrita y a los usos normativos que ésta exige, y reclamaban una enseñanza de la lengua que atendiera no sólo a los hasta entonces olvidados usos de la lengua oral, sino también a los usos escritos no contemplados en el entorno escolar” (p. 6).

Las diferentes habilidades lingüísticas no se producen aisladamente. Su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. Así, enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y alumnos hablen de lo que quieren escribir, que comenten o escuchen comentarios sobre sus escritos, que lean sus propios escritos... Preparar una exposición oral exige leer, discutir, comentar, escuchar, tomar notas, resumir...

LA LENGUA ORAL EN UNA SOCIEDAD ALFABETIZADA:

1. En una sociedad alfabetizada no se puede trazar una separación clara entre lenguaje oral y escrito:

En una cultura estrictamente oral, como la antigua Grecia, la narración oral de gestas servía para entretener y para cohesionar a la sociedad en torno a mitos compartidos. Los aforismos orales servían como normas morales que la sociedad conservaba y transmitía. Su único sistema de conservación era la memoria.

En una cultura alfabetizada la escritura permite almacenar los conocimientos, lo que facilita el desarrollo científico. En este entorno alfabetizado la lengua oral se ve afectada por varias características de los textos escritos. Actualmente, una conferencia oral está más cerca del lenguaje escrito que de la conversación cotidiana.

El proceso de aprendizaje de la lengua, incluso la oral, puede entenderse como un proceso de inserción en una sociedad alfabetizada.

2. Las habilidades verbales orales y escritas son a la vez, y de forma indisoluble, instrumento y objeto de aprendizaje.

Cuando niñas y niños llegan a la escuela entran en contacto con usos orales propios de un nuevo contexto, distinto del familiar, que exige el uso del lenguaje más explícito. Las diversas situaciones en que se desarrolla la actividad escolar constituyen en sí mismas situaciones de posible aprendizaje de usos de la lengua y de géneros discursivos.

Pero los usos orales también deben ser objeto explícito de enseñanza: entrevistas, exposiciones orales, programas radiofónicos...

3. La lengua oral tiene dos facetas: hablar y escuchar:

Los cuentos que el niño escucha conforman uno de los primeros aprendizajes literario.

El conocimiento escolar se transmite en primer lugar a través de la palabra del profesor. Comprender lo que se transmite es imprescindible para el éxito escolar.

La televisión, omnipresente en la vida de niños y adolescentes, se basa en la imagen y en la palabra. Educar a los alumnos para una comprensión crítica de los mensajes que se transmiten será esencial para crecer como ciudadanos reflexivos y críticos en la sociedad de la información.

DIVERSIDAD DE USOS Y FUNCIONES DE LA LENGUA ORAL EN LA ESCUELA:

José Manuel Dopazo Mella. jm_dopazo@yahoo.es

Obradoiro de comunicación oral.

CFR Pontevedra. Febreiro 2019.

-Hablar para regular la vida social escolar:

En asambleas de clase, tutorías... El aula es fuente de contrastes, diferencia de pareceres, tensiones y conflictos que tendrán que ser resueltos con el diálogo.

El profesor debe tener como objetivo que los alumnos aprendan a participar en estas situaciones, aunque los alumnos no sean del todo consciente de ello.

-Hablar para aprender y para aprender a pensar:

El diálogo permite hacer evidentes los conceptos de los estudiantes y permite su transformación en el contraste dinámico con los de los compañeros.

Los textos escritos deben ser elementos de interacción verbal.

-Hablar para leer y para escribir:

La interacción oral es un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos. Discutir para comprender, hablar para leer y para escribir, escribir en colaboración... Estas actividades son especialmente interesantes para leer textos más complejos, como los que ofrece Internet o los medios audiovisuales.

-Hablar para aprender a hablar:

Los usos orales formales, especialmente los monologales, son objeto de enseñanza por sí mismos. Aprender a hacer una exposición oral, a presentar un trabajo, una investigación, a realizar una entrevista, etc. es complejo. Requiere preparación, planificación del trabajo, leer, sintetizar y hablar y discutir con el profesor y los colaboradores

LA LITERATURA ORAL:

En los primeros niveles de escolaridad, el acceso a la literatura se hace a través del cuento recitado y de las canciones. El cuento permite evocar en la mente de los niños mundos de ficción a través del lenguaje, contribuye a la construcción de esquemas mentales propios de los géneros narrativos. La memorización de canciones y poemas permite educar la pronunciación, el ritmo, el gusto por el juego verbal, por las imágenes.

Pero estas actividades no deben reservarse a los primeros niveles. También deben realizarse en secundaria, donde, además, sirven como actividades de colaboración a través de las cuales fomentar la autonomía de los grupos de alumnos y alumnas.

ENTENDER(SE) EN CLASE

Josep M. Castellà, Salvador Comelles, Anna Cros, Montserrat Vilà

Barcelona, Graó, 2007.

EL DISCURSO ACADÉMICO Y EL GÉNERO DISCURSIVO DE LA CLASE:

La estabilidad de los discursos de las clases permite considerarlas como un género discursivo que se produce en el ámbito social de la institución educativa, **se transmite fundamentalmente por el canal oral** y es gestionado por una persona considerada experta que interacciona, con una finalidad didáctica, con un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas.

En función del formato de la clase y del nivel de la clase pueden surgir más o menos posibilidades de participar y de negociar los contenidos de la sesión.

-El contexto comunicativo de la clase:

-La relación entre los participantes se caracteriza por la asimetría de edades y conocimientos:

Esta asimetría genera una distancia social que separa a docentes de estudiantes.

-La función de los docentes va más allá de la simple transmisión de conocimientos.

Deben ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan y construyan los conocimientos, adquieran o mejoren sus habilidades instrumentales, se impliquen y adquieran autonomía en su aprendizaje.

“El docente actúa como un experto que ofrece explicaciones claras y comprensibles, como un entusiasta que intenta mantener el interés de los estudiantes, implicarlos en las tareas que deben realizar y motivarlos para aprender cosas a las que no tendrían acceso si estudiaran solos. Y también ejerce de regulador de las actuaciones de los estudiantes, puesto que gestiona la interacción en el aula, establece normas de comportamiento social y puede premiar o sancionar” (p. 37).

-El discurso de los docentes, además de tener un componente explicativo, tiene un componente argumentativo importante, relacionado con la intención de influir en los estudiantes.

-Características discursivas y regularidades lingüísticas:

-La clase es un género discursivo intermedio: se trata de un discurso producido en una situación oral inmediata y, al mismo tiempo, de un discurso que tiene un cierto grado de formalidad y planificación. Se sitúa en un *continuum* entre la oralidad espontánea, informal, no especializada y las convenciones de la lengua escrita, prototípicamente más formal y con la abstracción propia de la especialización.

-La comunicación oral espontánea se caracteriza por la poca planificación y la construcción conjunta del discurso por parte de los interlocutores a partir de una organización libre de turnos de habla.

-El discurso de aula es planificado, pero el contexto situacional compartido provoca que se replanifique sobre la marcha.

-En una situación oral, especialmente si se tratan temas especializados, los interlocutores tienen en cuenta que **la memoria y la capacidad de atención y de concentración del destinatario es bastante limitada.** Para no generar una **sobrecarga cognitiva**, el docente regula la densidad informativa mediante:

-La redundancia.

-El uso estratégico de los elementos suprasegmentales: tono, volumen, ritmo.

-El uso estratégico de los elementos no verbales: mirada, gestos, movimiento.

-La presencia del contexto situacional provoca, aunque en menor grado que en los discursos no planificados, **el uso habitual de elementos deícticos y la aparición de anacolutos,**

vacilaciones, repeticiones, etc, a pesar de la voluntad de incorporar una sintaxis regular parecida a la de la escritura.

-El carácter institucionalizado del discurso docente favorece la **corrección normativa y la utilización de la variedad estándar, con un léxico preciso y especializado**.

-Estructura de la clase:

-Se trata de un discurso parcialmente aditivo, porque hay una progresión de una clase a otra, y parcialmente no aditivo, porque hay algunos aspectos (relacionados con las informaciones, puntos de vista y actitudes de los docentes y los estudiantes) que se repiten y se retoman.

-Jean Michel Adam considera la clase como el resultado de la **combinación de secuencias textuales explicativas y argumentativas**, siendo la explicativa la que suele tener un carácter dominante.

-En las clases se producen cuatro tipos de actividad:

- Organizar y dar instrucciones.
- Desarrollar una explicación oral.
- Formular y responder preguntas.
- Realizar ejercicios.

-Algunas estrategias indican el inicio o el final de una parte del discurso, o el paso de una parte a otra:

- las anticipaciones y recapitulaciones.
- Los marcadores del tipo: *muy bien, bueno, ¿de acuerdo?, ¿se entiende?, ¿vale?*
- Cambios de entonación, énfasis entonativo, pausas.

-Estrategias discursivas:

Son los recursos lingüísticos y extralingüísticos de los que se sirve el hablante de modo intencional para incrementar la efectividad de la comunicación.

-Estrategias de orientación argumentativa:

-Estrategias de distanciamiento:

Tienen la función de mostrar la asimetría entre docentes y alumnado. Se fundamentan en la autoridad y el poder que la institución académica confiere al profesorado y tienen la función de validar este estatus. Se basan en el argumento de autoridad.

-Estrategias de aproximación:

Tienen la función de difuminar la asimetría entre docentes y alumnado. Suelen fundamentarse en las distintas formas de acuerdo que proponen la retórica, la nueva retórica y la cortesía lingüística.

-Estrategias de orientación explicativa:

Tienen como objetivo facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos, ayudando a los estudiantes a escuchar y comprender las explicaciones de los docentes.

-Estrategias de contextualización de las explicaciones:

Pretenden relacionar el discurso con el contexto particular en el que se produce para implicar a los interlocutores. La dinámica conversacional permite orientar el discurso desde la perspectiva de la recepción y utilizar estrategias de adaptación al proceso de recepción de los destinatarios.

-Estrategias de estructuración de la explicación:

Consisten en la explicitación de la estructura y en la secuenciación de la exposición. Mostrar la estructura del discurso permite ofrecer una visión de conjunto de lo que se va a decir, situar a los estudiantes ante la tarea y guiarlos para que no pierdan el hilo conductor de las ideas y puedan establecer vínculos entre los conocimientos.

Entre esas estrategias están las anticipaciones, síntesis, recapitulaciones parciales y finales, el uso de conectores metadiscursivos...

-Estrategias para 'esponjar' la densidad informativa:

Se deben al carácter oral de las explicaciones. El discurso docente no puede ser tan denso informativamente como un escrito, pues provocaría dificultades para procesar la información.

Entre esas estrategias están las repeticiones, paráfrasis, definiciones, ejemplos, recapitulaciones, anticipación de puntos que puedan generar dificultades, explicitación de la importancia de lo que se explica, repetición de modo distinto de aquello que ya se ha explicado, énfasis y cambio de entonación, uso de medios audiovisuales...

**“HABLAR PARA APRENDER A HABLAR MEJOR:
EL EQUILIBRIO ENTRE EL USO DE LA LENGUA Y LA REFLEXIÓN”**

Montserrat Vilà i Santasusana

Aula de innovación educativa, nº 111, 2002, pp. 18-22

“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 espontaneístas 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” (p. 18).

MEJORAR LA COMPETENCIA ORAL: ¿SOBRE QUÉ REFLEXIONAR?:

Los distintos componentes de la competencia comunicativa permiten 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 cada práctica en el aula.

El antropólogo Hymes definió el término *competencia comunicativa* a principios de los 70. Consideraba 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. La competencia comunicativa tiene, pues, varios componentes.

M. Canale¹ considera que la competencia comunicativa está compuesta por:

- competencia gramatical.
- competencia sociolingüística.
- competencia discursiva.
- competencia estratégica.

La competencia estratégica consiste 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:

- utilizar procedimientos analógicos o metafóricos que sirven para ilustrar lo que se está diciendo.
- formas de implicación del receptor y de complicidad, que permiten crear un espacio compartido
- formas de anticipación y recapitulación de la información, que permiten guiar al receptor en la comprensión del discurso.

Otros autores añaden dos competencias más:

- Competencia cultural: el conocimiento sobre los temas de los que se habla, lo que permite escoger la información más pertinente.
- Competencia metacognitiva: la capacidad de controlar las propias habilidades cognitivas y adquirir seguridad en un estilo personal de comunicación.

¹ M. Canale, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1983, pp. 63-81.

LA PARTICIPACIÓN DE EMISORES Y RECEPTORES EN ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE USOS LINGÜÍSTICOS:

Hablar implica 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. 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.

Escuchar significa reconstruir el significado de las palabras, activando mentalmente múltiples mecanismos cognitivos relativos al contexto y al conocimiento del mundo y activando mecanismos de orden lingüístico.

El acto de escucha también es sensible a los estados emocionales y cognitivos: es variable en función de diversos factores como el interés que suscita el tema o el tiempo dedicado a la escucha.

Para conseguir actividades eficaces el profesor debe planificar:

-lo que van a hacer, decir y aprender los alumnos que actúan como emisores.

-lo que van a hacer, escuchar y aprender los receptores.

El hecho de especificar la función que haya que realizar ayuda a los alumnos a mantener la atención y una actitud de escucha activa:

-Se les pide que justifiquen las valoraciones que emiten sobre las intervenciones orales de sus compañeros (no es suficiente con 'está bien', 'no lo he entendido')

-Los receptores desarrollan otras operaciones cognitivas en relación con el objetivo comunicativo de cada actividad:

-Seleccionar: una información relevante, identificar 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.

EQUILIBRAR EN EL AULA LAS SITUACIONES DE USO DE LA LENGUA Y LAS DE REFLEXIÓN METADISCURSIVA:

Se aprende a hablar si se enseña a planificar el discurso oral. Y la planificación del discurso se relaciona con las situaciones monologadas, en las que el hablante necesita disponer de una visión global de lo que va a decir sin la intervención directa del interlocutor.

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.

Por eso la reflexión metadiscursiva tendría que ocupar un espacio central durante las planificaciones del discurso oral en el aula. Las reflexiones y observaciones posteriores son poco eficaces, ya que el discurso final no permite incorporar procedimientos lingüísticos (una vez dicho el discurso ya tiene poco arreglo).

Dedicar un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas favorece la transformación de formas lingüísticas en estrategias comunicativas. El especificar las dificultades de cada alumno en el uso oral de la lengua constituye la forma de tomar conciencia de ellas. Y así aumentará su seguridad personal en la expresión oral en público.

“EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN EL ÁREA DE LENGUA”

Amparo Tusón
(Universidad de Barcelona)

Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nº 56, enero 2011, pp. 66-74.

En los objetivos y contenidos del currículo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, tanto en ESO como en Bachillerato, se insiste en la importancia del trabajo con la comunicación oral. “Sin embargo, lo que se observa en los libros de textos españoles es que (...) su tratamiento es aún tímido y, a veces, claramente marginal. Si ello unimos la poca atención que se presta al estudio del discurso oral en la formación inicial del profesorado, tendremos que concluir que aún estamos muy lejos de situar en el lugar que se merece el trabajo en torno a la lengua oral en las aulas” (p. 67).

“Lo primero y fundamental es concebir y construir el aula como un espacio en el que se habla y se escucha; en el que se habla de lo que se lee, de lo que se escucha, de lo que se hace, de lo que preocupa, de lo que se entiende y de lo que no se entiende; como un espacio en el que hablar y escuchar es algo cotidiano y natural, algo que sirve para adquirir nuevos conocimientos, para mostrar lo que se aprende y lo que se desaprende, para discutir, argumentar, exponer, describir, criticar, narrar...” (p. 68).

“Los usos lingüísticos que dominan alumnos y alumnas son los propios de registro coloquial, es decir, la conversación espontánea propia de las situaciones comunicativas familiares e informales (...). Es evidente que para la mayoría del alumnado es el ámbito académico el único en el que tendrá la oportunidad de ampliar sus competencias en los usos orales de las lenguas” (p. 68).

“En el aula conviven, por lo menos, dos formas de uso de lo lingüístico: por una parte un registro más formal, representado por los usos del profesorado y por el que aparece en los materiales escolares, y, por otra, los registros más coloquiales y familiares del alumnado. Para que la interacción funcione, tiene que haber una negociación constante de formas y significados, de manera que los nuevos objetos de enseñanza puedan engarzarse en lo ya conocido por quienes aprendan, exista intercomprensión y se produzca, como resultado, el aprendizaje” (p. 69).

“Adoptar una actitud crítica que valore positivamente la diversidad lingüística, como parte esencial de la diversidad sociocultural, para promover en el alumnado el conocimiento y el respeto hacia esa diversidad, situando en su lugar justo los usos orales más formales, cuyo aprendizaje es uno de los objetivos de la educación lingüística” (p. 69)

EL DIAGNÓSTICO:

“Así como para establecer diagnóstico sobre la escritura los procedimientos son relativamente fáciles y no se nos ocurriría evaluar el nivel de escritura del alumnado mirando los SMS que escribe o los mensajes de chat, tampoco podemos establecer su grado de competencia oral oyendo cómo hablan los chicos y chicas por los pasillos o en el patio. Es necesario proponerles alguna actividad en la que tengan que utilizar un registro adecuado al ámbito académico, grabar esas producciones orales y escucharlas antes de diagnosticar. Pero al mismo tiempo, es necesario reconocer y valorar todo lo que ya conocen y dominan, que son los usos más espontáneos propios de los ámbitos familiares e informales. Porque se trata de ampliar sus posibilidades a partir de sus habilidades, no de condenar ni de obviar lo que ya saben hacer” (p. 70).

“Es necesario buscar instrumentos que permitan establecer un diagnóstico fiable sobre los usos orales del alumnado. Muy a menudo se dice que los adolescentes y los jóvenes ‘hablan mal’, que ‘les falta léxico’, que ‘todo lo arreglan con cuatro palabras’, que ‘solo contestan con monosílabos’, que ‘no saben hilar un discurso’, que ‘no saben hablar’. Lo primero que nos tendríamos que plantear es qué entendemos por hablar bien en el ámbito escolar” (p. 70).

Las siguientes actividades permitirán conocer los usos habituales de nuestro alumnado.

1. Inventarios de situaciones en las que participan habitualmente los alumnos y las alumnas.

2. Estudio de situaciones de comunicación oral fuera del aula a partir de grabaciones o de notas de observación, prestando especial atención a:

- Las restricciones que impone el contexto.
- Las características de quienes hablan.
- Las finalidades.
- Las formas de participación, la distribución de los turnos de habla.
- Los aspectos verbales y no verbales: códigos y registros utilizados.
- La negociación de los temas, la cooperación en la construcción del sentido, los aspectos implícitos...
- Los malentendidos y las reparaciones.

3. Estudio de las características de diferentes tipos de interacciones fuera del aula: formas de participación, cooperación, finalidades...

A continuación, podemos preparar alguna actividad específica en el aula que nos permita conocer el grado de dominio de los usos más formales, propios del ámbito académico.

- Puesta en común a partir de un trabajo por grupos. Grabar las intervenciones de los portavoces. Así podemos tener muestras del habla 'formal' que podremos analizar.
- Iniciar las clases cada día con una breve exposición oral por parte de una o dos personas. Un alumno puede actuar como observador a partir de una ficha como esta:

Ficha para la observación de exposiciones orales:

Actitud general:

- Gesto y postura del cuerpo: natural, rígida...
- Articulación: clara, poco clara...
- Ritmo: adecuado, demasiado rápido...
- Volumen de voz: adecuado, alto, bajo...
- Entonación: se ajusta a las pausas lógicas, marca énfasis, desigual...
- Expresión: ágil, fluida, poco fluida, tropiezos, lee siempre...
- Relación con el auditorio: busca contacto con mirada, gestos, preguntas...

Contenido:

- Tema elegido: sugerente, poco sugerente...
- Presentación: atractiva, poco atractiva...
- Exposición de ideas: ordenada, desordenada...

DE LA CONVERSACIÓN ESPONTÁNEA A LOS USOS FORMALES:

-Actividades de transcodificación:

- De una conversación telefónica a una carta.
- De un artículo periodístico o de divulgación a una exposición oral.
- De una entrevista a una descripción de un personaje, o viceversa.
- De un catálogo o prospecto de un producto a un anuncio de radio o TV, o viceversa.
- De una conversación a un relato.

-Transcripción de una secuencia de algún intercambio grabado.

-Análisis de textos orales dialectales.

-Inventarios de situaciones de comunicación en clase.

-Construcción de fichas de observación y (auto)evaluación de la expresión oral.

- Autoobservación del comportamiento verbal de alumnos y profesores en clase en situaciones diferentes:
- Inventarios de dificultades expresivas a partir de la observación de grabaciones (fluidez, léxico, construcciones morfosintácticas, aspectos fonéticos y prosódicos, etc.).
- Realización y observación de simulaciones (*role play*).
- Realización, grabación, observación, transcripción y análisis de exposiciones orales.

Conviene contar con un conjunto de materiales orales y audiovisuales que puedan servir para analizar usos diversos de diferente procedencia: cine, radio, televisión, Youtube... Podemos así construir una sonoteca o videoteca que nos permita observar y analizar diferentes producciones orales.

Es fundamental promover la autorregulación a través de la propia evaluación de las producciones orales que van realizando.

**“HABLAR PARA APRENDER A HABLAR MEJOR:
EL EQUILIBRIO ENTRE EL USO DE LA LENGUA Y LA REFLEXIÓN”**

Montserrat Vilà i Santasusana

Aula de innovación educativa, nº 111, 2002, pp. 18-22

“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 espontaneístas 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

José Manuel Dopazo Mella. jm_dopazo@yahoo.es

Obradoiro de comunicación oral.

CFR Pontevedra. Febreiro 2019.

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” (p. 18).

MEJORAR LA COMPETENCIA ORAL: ¿SOBRE QUÉ REFLEXIONAR?:

Los distintos componentes de la competencia comunicativa permiten 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 cada práctica en el aula.

El antropólogo Hymes definió el término *competencia comunicativa* a principios de los 70. Consideraba 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. La competencia comunicativa tiene, pues, varios componentes.

M. Canale² considera que la competencia comunicativa está compuesta por:

- competencia gramatical.
- competencia sociolingüística.
- competencia discursiva.
- competencia estratégica.

La competencia estratégica consiste 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:

- utilizar procedimientos analógicos o metafóricos que sirven para ilustrar lo que se está diciendo.
- formas de implicación del receptor y de complicidad, que permiten crear un espacio compartido
- formas de anticipación y recapitulación de la información, que permiten guiar al receptor en la comprensión del discurso.

Otros autores añaden dos competencias más:

- Competencia cultural: el conocimiento sobre los temas de los que se habla, lo que permite escoger la información más pertinente.
- Competencia metacognitiva: la capacidad de controlar las propias habilidades cognitivas y adquirir seguridad en un estilo personal de comunicación.

LA PARTICIPACIÓN DE EMISORES Y RECEPTORES EN ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN SOBRE USOS LINGÜÍSTICOS:

Hablar implica 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. 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.

Escuchar significa reconstruir el significado de las palabras, activando mentalmente múltiples mecanismos cognitivos relativos al contexto y al conocimiento del mundo y activando mecanismos de orden lingüístico.

El acto de escucha también es sensible a los estados emocionales y cognitivos: es variable en función de diversos factores como el interés que suscita el tema o el tiempo dedicado a la escucha.

Para conseguir actividades eficaces el profesor debe planificar:

- lo que van a hacer, decir y aprender los alumnos que actúan como emisores.

² M. Canale, “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1983, pp. 63-81.

-lo que van a hacer, escuchar y aprender los receptores.

El hecho de especificar la función que haya que realizar ayuda a los alumnos a mantener la atención y una actitud de escucha activa:

-Se les pide que justifiquen las valoraciones que emiten sobre las intervenciones orales de sus compañeros (no es suficiente con 'está bien', 'no lo he entendido')

-Los receptores desarrollan otras operaciones cognitivas en relación con el objetivo comunicativo de cada actividad:

-Seleccionar: una información relevante, identificar 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.

EQUILIBRAR EN EL AULA LAS SITUACIONES DE USO DE LA LENGUA Y LAS DE REFLEXIÓN METADISCURSIVA:

Se aprende a hablar si se enseña a planificar el discurso oral. Y la planificación del discurso se relaciona con las situaciones monologadas, en las que el hablante necesita disponer de una visión global de lo que va a decir sin la intervención directa del interlocutor.

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.

Por eso la reflexión metadiscursiva tendría que ocupar un espacio central durante las planificaciones del discurso oral en el aula. Las reflexiones y observaciones posteriores son poco eficaces, ya que el discurso final no permite incorporar procedimientos lingüísticos (una vez dicho el discurso ya tiene poco arreglo).

Dedicar un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas favorece la transformación de formas lingüísticas en estrategias comunicativas. El especificar las dificultades de cada alumno en el uso oral de la lengua constituye la forma de tomar conciencia de ellas. Y así aumentará su seguridad personal en la expresión oral en público.

SEIS CRITERIOS PARA ENSEÑAR LENGUA ORAL EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Montserrat Vilà i Santasusana

Documento de www.leer.es, 2009.

1.CENTRARSE EN EL APRENDIZAJE DE LA ORALIDAD FORMAL: EL AULA ES UN ESPACIO FORMAL:

Es necesario diferenciar entre situaciones orales formales e informales e incidir de modo sistemático en las primeras (ya que los alumnos tienen sobrada experiencia en las segundas, pues forman parte de su vida privada cotidiana). **“El aula es un contexto reglado en el que es necesario priorizar el desarrollo de capacidades verbales en discursos planificados, situados en contextos formales reales o verosímiles”** (p. 1)

Es en esas prácticas en las que se sienten menos seguros, pues no disponen de recursos lingüísticos: exceso de interjecciones, frases tópicas, ideas inacabadas, uso restringido del subjuntivo, del condicional, escasa construcción de argumentos complejos...

Los primeros pasos para que las prácticas orales sirvan para mejorar el habla son:

-valorar la situación comunicativa en la que se inscribe el intercambio:

- expectativas del oyente.
- ideas que se comunican.
- efecto que producen en el destinatario.
- recursos retóricos que utiliza el emisor para captar y mantener la atención.
- valor de los elementos verbales

- identificar el género concreto que se ha de producir**
- qué aspectos son comunes entre oralidad y escritura**
- qué otros aspectos son específicos de cada código**

2. DEFINIR LO QUE LOS ALUMNOS VAN A APRENDER A TRAVÉS DE CADA PRÁCTICA ORAL: LA COMPETENCIA ORAL:

Cada actividad oral tiene como objetivo que el alumno aprenda algo que antes no sabía. Si no se define y concreta lo que se enseña, el alumno no será consciente de lo que tiene que aprender y su habla será básicamente espontánea, como si hablara en la calle.

Por tanto, es necesario concretar y compartir los objetivos de aprendizaje para poder desarrollar la competencia oral.

La competencia oral nos remite a un conjunto de componentes que se interrelacionan y se complementan:

a) COMPONENTE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO:

-El dominio de la voz. La prosodia:

- articulación
- pronunciación
- proyección de la voz
- ritmo
- pausas.

-Agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas:

- Inicio o cierre de las frases
- orden sintáctico
- concordancias.

-Control de la coherencia y cohesión del discurso superior que en el discurso escrito, a causa de la inmediatez de lo oral y la no recursividad.

Cuando se habla no se puede borrar lo dicho ni parar para organizar el párrafo siguiente. De ahí la aparición de muletillas e incoherencias (dispersiones, fragmentaciones, falsos cierres, falta de conectores lógico-argumentativos...) determinada por el hecho de tener que controlar simultáneamente múltiples factores.

-El dominio de géneros discursivos orales formales: debate, conferencia, mesa redonda, explicación en clase, entrevista oral...

b) COMPONENTE CONTEXTUAL:

-Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuada al espacio social.

-Control sobre el tiempo de escucha.

-Reconocimiento de las reglas sociales:

Qué se puede decir, qué no se debe decir, convenciones de cortesía lingüística, modalización, etc.

c) COMPONENTE ESTRATÉGICO-RETÓRICO:

Estrategias para incrementar la eficacia comunicativa del discurso:

- Uso de analogías.
- Integración de breves secuencias narrativas.
- Formas de anticipación y de síntesis.
- Uso de gestos, mirada, movimiento...
- Control de las emociones, nervios, tensión...

d) CONTENIDO:

Saber qué decir: disponer de ideas y conocimientos para decir cosas interesantes con claridad y concisión.

3. PENSAR ANTES DE HABLAR: LA PLANIFICACIÓN DE LAS INTERVENCIONES ORALES:

“Para que los alumnos se expresen con un vocabulario rico y preciso, que vaya más allá del vocabulario de estricta subsistencia y la abundancia de formas polisémicas, hay que dedicar tiempo a planificar lo que se va a decir: elaborar esquemas, pensar y repensar la intervención oral, alejándose del habla improvisada y espontánea” (p. 4)

En los medios de comunicación hay la tendencia de valorar excesivamente el trato directo y espontáneo, decir lo que se le ocurre a uno ‘de buen rollo’. **“Al ámbito educativo le corresponde enseñar a pensar antes de hablar y analizar modelos de habla en los que el hablante ejerza un control sobre las palabras y sobre las actitudes no verbales (...). Tenemos que enseñar a los alumnos a anticiparse mentalmente a las palabras que pronunciarán y a disponer de estrategias para controlar las emociones. Como apuntan los grandes oradores: la mejor improvisación conlleva una profunda planificación” (p. 4).**

4. ORGANIZAR LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE MEDIANTE SECUENCIAS DIDÁCTICAS:

“En las secuencias didácticas, la cooperación entre los alumnos no está reñida con espacios de reflexión individual y de silencio reflexivo. Aprender a hablar implica aprender a pensar las ideas y las posibles opciones verbales que tenemos para comunicarlas. Ello requiere calma, concentración y comunicación reflexiva entre iguales” (p. 5).

5. DISEÑAR LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS ORALES DEL ALUMNADO: UN ESPACIO RITUALIZADO Y UNA ESCUCHA FOCALIZADA:

A menudo se crean en el aula interacciones orales poco planificadas que permiten hablar relajadamente. Estas situaciones son una fuente de aprendizaje y reflexión. Pero hay que dedicar espacios a la actividad oral planificada con unos objetivos y contenidos delimitados.

“Crear situaciones formales significa que los discursos preparados tengan un espacio ritualizado. Se preparan, se programan y, cuando llega el momento de la intervención del alumno, en el aula se crea un clima de expectación, de atención. No se empieza hasta que todo esté a punto: silencio, atención y expectación. Los compañeros de clase mantienen una atención focalizada porque saben cual es la función comunicativa de cada práctica: seleccionar ideas, identificarlas, completar un esquema, responder preguntas, contraargumentar... De modo que, además de la valoración lingüística siempre entre en juego una situación comunicativa que implique al oyente” (p. 6).

Conviene grabar las intervenciones de los alumnos para que se puedan valorarse autónomamente según los objetivos.

6. CONSEGUIR UN BUEN CLIMA EN EL AULA: UNA RELACIÓN SOCIAL EQUILIBRADA ENTRE LA AUTORIDAD Y LA COMPLICIDAD CON EL ALUMNADO:

Debemos ganarnos la autoridad académica y moral ante los alumnos. Es necesario que seamos capaces de captar y mantener la atención de la clase con buenas intervenciones orales (a veces hablamos demasiado), proponiendo prácticas interesantes, organizando con eficacia la relación de nuestros alumnos con los contenidos de aprendizaje y atendiendo a la gestión de la interrelación entre ellos.

Las prácticas orales son metodológicamente complejas, mucho más que otros contenidos de aprendizaje.

“Para lograr esta difícil tarea conviene compaginar en el aula el clima de complicidad y confianza con la distancia social y la autoridad propia del docente. Y al mismo tiempo, la confianza y seguridad de los alumnos en sí mismos con la capacidad de trabajo en equipo, de modo que cada alumno sea capaz de expresarse oralmente de un modo armónico y formal sin renunciar a su singularidad” (p. 6)

ENTENDER(SE) EN CLASE

Josep M. Castellà, Salvador Comelles, Anna Cros, Montserrat Vilà

Barcelona, Graó, 2007.

EL DISCURSO ACADÉMICO Y EL GÉNERO DISCURSIVO DE LA CLASE:

La estabilidad de los discursos de las clases permite considerarlas como un género discursivo que se produce en el ámbito social de la institución educativa, **se transmite fundamentalmente por el canal oral** y es gestionado por una persona considerada experta que interacciona, con una finalidad didáctica, con un grupo de personas consideradas no expertas o menos expertas.

En función del formato de la clase y del nivel de la clase pueden surgir más o menos posibilidades de participar y de negociar los contenidos de la sesión.

José Manuel Dopazo Mella. jm_dopazo@yahoo.es

Obradoiro de comunicación oral.

CFR Pontevedra. Febreiro 2019.

-El contexto comunicativo de la clase:

- La relación entre los participantes se caracteriza por la asimetría de edades y conocimientos:
Esta asimetría genera una distancia social que separa a docentes de estudiantes.
- La función de los docentes va más allá de la simple transmisión de conocimientos.
Deben ofrecer los medios necesarios para que los estudiantes comprendan y construyan los conocimientos, adquieran o mejoren sus habilidades instrumentales, se impliquen y adquieran autonomía en su aprendizaje.
“El docente actúa como un experto que ofrece explicaciones claras y comprensibles, como un entusiasta que intenta mantener el interés de los estudiantes, implicarlos en las tareas que deben realizar y motivarlos para aprender cosas a las que no tendrían acceso si estudiaran solos. Y también ejerce de regulador de las actuaciones de los estudiantes, puesto que gestiona la interacción en el aula, establece normas de comportamiento social y puede premiar o sancionar” (p. 37).
- El discurso de los docentes, además de tener un componente explicativo, tiene un componente argumentativo importante, relacionado con la intención de influir en los estudiantes.

-Características discursivas y regularidades lingüísticas:

-La clase es un género discursivo intermedio: se trata de un discurso producido en una situación oral inmediata y, al mismo tiempo, de un discurso que tiene un cierto grado de formalidad y planificación. Se sitúa en un *continuum* entre la oralidad espontánea, informal, no especializada y las convenciones de la lengua escrita, prototípicamente más formal y con la abstracción propia de la especialización.

-La comunicación oral espontánea se caracteriza por la poca planificación y la construcción conjunta del discurso por parte de los interlocutores a partir de una organización libre de turnos de habla.

-El discurso de aula es planificado, pero el contexto situacional compartido provoca que se replanifique sobre la marcha.

-En una situación oral, especialmente si se tratan temas especializados, los interlocutores tienen en cuenta que **la memoria y la capacidad de atención y de concentración del destinatario es bastante limitada.** Para no generar una **sobrecarga cognitiva**, el docente regula la densidad informativa mediante:

-La redundancia.

-El uso estratégico de los elementos suprasegmentales: tono, volumen, ritmo.

-El uso estratégico de los elementos no verbales: mirada, gestos, movimiento.

-La presencia del contexto situacional provoca, aunque en menor grado que en los discursos no planificados, **el uso habitual de elementos deícticos y la aparición de anacolutos, vacilaciones, repeticiones, etc.**, a pesar de la voluntad de incorporar una sintaxis regular parecida a la de la escritura.

-El carácter institucionalizado del discurso docente favorece la **corrección normativa y la utilización de la variedad estándar, con un léxico preciso y especializado.**

-Estructura de la clase:

-Se trata de un discurso parcialmente aditivo, porque hay una progresión de una clase a otra, y parcialmente no aditivo, porque hay algunos aspectos (relacionados con las informaciones, puntos de vista y actitudes de los docentes y los estudiantes) que se repiten y se retoman.

-Jean Michel Adam considera la clase como el resultado de la **combinación de secuencias textuales explicativas y argumentativas**, siendo la explicativa la que suele tener un carácter dominante.

-En las clases se producen cuatro tipos de actividad:

-Organizar y dar instrucciones.

-Desarrollar una explicación oral.

- Formular y responder preguntas.
- Realizar ejercicios.

-Algunas estrategias indican el inicio o el final de una parte del discurso, o el paso de una parte a otra:

- las anticipaciones y recapitulaciones.
- Los marcadores del tipo: *muy bien, bueno, ¿de acuerdo?, ¿se entiende?, ¿vale?*
- Cambios de entonación, énfasis entonativo, pausas.

-Estrategias discursivas:

Son los recursos lingüísticos y extralingüísticos de los que se sirve el hablante de modo intencional para incrementar la efectividad de la comunicación.

-Estrategias de orientación argumentativa:

-Estrategias de distanciación:

Tienen la función de mostrar la asimetría entre docentes y alumnado. Se fundamentan en la autoridad y el poder que la institución académica confiere al profesorado y tienen la función de validar este estatus. Se basan en el argumento de autoridad.

-Estrategias de aproximación:

Tienen la función de difuminar la asimetría entre docentes y alumnado. Suelen fundamentarse en las distintas formas de acuerdo que proponen la retórica, la nueva retórica y la cortesía lingüística.

-Estrategias de orientación explicativa:

Tienen como objetivo facilitar la adquisición, la elaboración y la comprensión de conocimientos, ayudando a los estudiantes a escuchar y comprender las explicaciones de los docentes.

-Estrategias de contextualización de las explicaciones:

Pretenden relacionar el discurso con el contexto particular en el que se produce para implicar a los interlocutores. La dinámica conversacional permite orientar el discurso desde la perspectiva de la recepción y utilizar estrategias de adaptación al proceso de recepción de los destinatarios.

-Estrategias de estructuración de la explicación:

Consisten en la explicitación de la estructura y en la secuenciación de la exposición. Mostrar la estructura del discurso permite ofrecer una visión de conjunto de lo que se va a decir, situar a los estudiantes ante la tarea y guiarlos para que no pierdan el hilo conductor de las ideas y puedan establecer vínculos entre los conocimientos.

Entre esas estrategias están las anticipaciones, síntesis, recapitulaciones parciales y finales, el uso de conectores metadiscursivos...

-Estrategias para 'esponjar' la densidad informativa:

Se deben al carácter oral de las explicaciones. El discurso docente no puede ser tan denso informativamente como un escrito, pues provocaría dificultades para procesar la información.

Entre esas estrategias están las repeticiones, paráfrasis, definiciones, ejemplos, recapitulaciones, anticipación de puntos que puedan generar dificultades, explicitación de la importancia de lo que se explica, repetición de modo distinto de aquello que ya se ha explicado, énfasis y cambio de entonación, uso de medios audiovisuales...

