

Resumen

Este trabajo es una cala en el estado de las habilidades lingüísticas y comunicativas del alumnado universitario en exposiciones orales. Mediante una etnografía docente basada en la observación participante se proponen unas bases provisionales para la mejora de la oralidad en situaciones formales o semiformales, toda vez que en una sociedad democrática resulta totalmente contraproducente que haya tanta inhibición o poca fluidez discursiva en nuestra población juvenil. Por lo pronto, cabe decir que el alumnado extranjero está mucho más familiarizado con esta actividad formal, al tiempo que un elemento que distorsiona sobremanera la calidad de las exposiciones es el uso inadecuado del programa *PowerPoint*.

Palabras Clave

Exposición oral, sociolingüística, etnografía, observación participante, *SPEAKING*, democracia, secuencias didácticas, habilidades revisoras.

Abstract

This research is a sample on the state of speaking and communication skills of college students in their oral presentations. by means of an educational ethnography based on participating observation we advance some temporary basis to improve orality in formal and informal situations, provided that in a democratic society it is absolutely counter-productive that there is so much inhibition and lack of elonquentness among young people. For the time being, it is appropriate to say that the foreign student is much more familiarized with this formal activity, at the same time that an element that pervert the quality of expositions is the ill-fitted use of PowerPoint programme.

Key words

Oral exposition, sociolinguistics, ethnography, participating observation, *SPEAKING*, democracy, didactic sequence, revising aptitude.

Fecha de recepción: 04/07/2011 - Fecha de aceptación: 27/10/2011 – Fecha de publicación: 05/11/2011



1. Introducción justificativa

Estas páginas son el resultado de una investigación sobrevenida, lo que explica el uso de una metodología y de unas técnicas de análisis que no vienen predeterminadas por una hipótesis, búsqueda e intención previas. Como contrapartida, en esta etnografía se reducirán las distancias de observación, con la idea de enfocar ángulos muertos que cifras y meras estadísticas obvian frecuentemente. Lo anterior tiene su sentido porque durante el curso 2010-2011 comprobé hasta qué punto pueden estar abandonándose ciertas competencias comunicativas en nuestro sistema educativo¹. Digo sistema educativo en general, puesto que son varios los indicios procedentes de diferentes ámbitos de enseñanza.

En primer lugar y principalmente, me basaré en la experiencia con el alumnado de la asignatura de Lingüística General II². Tras varios años de olvido decidí recuperar un procedimiento de evaluación consistente en la exposición individual en público de una duración de 10 minutos sobre un artículo o capítulo de libro relacionados con la asignatura, elegido por el alumnado y acordado con el profesor.

En segundo lugar, a esa recuperación de las exposiciones orales me alentaron las lecturas y los trabajos preparatorios para una asignatura del Máster en Profesorado de Educación Secundaria³, en el seno del cual impartí la asignatura La enseñanza de la lengua oral y escrita⁴.

En tercer y último lugar, en un principio como fruto de las diferentes tutorías a las que acudí como padre de una de mis hijas, en 1º de ESO, su propio tutor, el profesor José Luis Castillo Chaves, se mostró particularmente interesado en la importancia de acentuar la enseñanza de la oralidad (cfr. Trigo Cutiño 1998 para el desarrollo de la oralidad en la educación secundaria), muy adecuada para sus novedosos enfoques didácticos de enseñanza de la ciencia. Es posible que en un futuro próximo vinculemos nuestras preocupaciones a un proyecto de investigación para la mejora de la oralidad de nuestros estudiantes de secundaria⁵.

¹ Me abstengo ahora de comentar las numerosísimas referencias, comentarios y terapias que con pertinaz frecuencia aparecen en los medios de comunicación. Sin duda, la compilación focalizada de un corpus de noticias y de reflexiones periodísticas puede ser un adecuado tema de interés para un trabajo planteado desde la óptica del análisis crítico del discurso.

² Troncal, de 6 créditos; impartida en el 2º cuatrimestre del 2º curso de la Licenciatura en Filología Española de la Universidad de Almería (Plan 1993, de LRU). Se trata consiguientemente de una asignatura extinguida ese mismo año académico de 2010-2011.

³ Nombre abreviado del título oficial Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Almería.

⁴ El Prof. Dr. Peñalver Castillo se ocupó de la parte escrita. Por mi parte, yo me hice cargo de la parte oral de dicha materia.

⁵ Tampoco quiero pasar por alto las opiniones, al parecer también muy numerosas, que señalan la educación primaria como la verdadera raíz del problema. La evolución en forma de proyecto, o no, de esta serie de preocupaciones que ahora me ocupan recomendarán la posibilidad de incorporar o desestimar la investigación sobre la didáctica de la lengua y comunicación orales en el contexto de la enseñanza primaria.



Estos apuntes y reflexiones serán un avance de todo aquello que he podido observar y analizar en el desarrollo de las exposiciones orales del alumnado de Lingüística General II. Para organizar el análisis de todo ello, me serviré de métodos y técnicas sociolingüísticas cualitativas procedentes de la etnografía del habla o de la comunicación. Dejaré para otro momento un trabajo que abordará la deliberación, preparación y revisión de apoyo a mi alumnado para la exposición oral del Trabajo de Fin de Máster, actividad proyectada también de forma sobrevenida a partir de mi docencia en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria.

2. Estado de la cuestión

2.1. Aspectos generales

Uno de los reproches que habitualmente se le hace a buena parte de la investigación didáctica denuncia un interés casi exclusivo por los microniveles de la enseñanza y de la investigación. La sociolingüística tampoco parece quedarse al margen de estos reparos, pues en muchos análisis variacionistas se expone una ingente masa de datos cuantitativos, sin que se dé cuenta de la interrelación dialéctica con las comunidades de habla. Sincera y provisionalmente, considero que la situación que da lugar a estas quejas no es tanto debida a una abdicación basada en la incompetencia como a una humildad o prudencia verdaderas para ensamblar esos dos niveles heurísticos. Probablemente la velocidad de los cambios sociales y las estructuras disipativas o líquidas que están caracterizando estos tiempos de incertidumbre, de flexibilización, de transitoriedad, de volatilidad, de desvinculaciones, de adicción a la seguridad y de pánico al miedo con espacios de anonimato en no-lugares se llevan mal con el sosiego y con el análisis deliberativo (Bauman [2001] 2008; Bauman 2004 y Vásquez Rocca 2008).

Afortunadamente no faltan quienes como Henry Giroux (1990: 1-24) postulan la necesidad de subrayar las interconexiones entre la ideología, la instrucción escolar y el currículo, entre el conocimiento escolar y el control social. Su planteamiento contempla la falta de un reconocimiento de las complejas y estrechas conexiones entre la institución escolar y las instituciones económicas y políticas.

Mientras tanto, tampoco faltan actitudes de resistencia debida a tanta volatilidad y ante diagnósticos burocráticos e institucionales que promulgan nuestras excelencias, en muchas ocasiones como nuevos trajes del emperador. A partir de esas actitudes de resistencia me parece que debe ser una obligación moral que comprendamos y sintamos el sistema educativo como un potencial agente de socialización en las aulas para que cada estudiante desarrolle toda su energía como pensador crítico y participante en el proceso democrático. Por ello se hace imprescindible la identificación de los procesos que impiden ese desarrollo y que van contra la intención ética de emancipación.

En el intento de identificar esos factores distorsionadores de las buenas y nobles palabras de las normativas⁶, Feliz, Gonzalo y Sepúlveda (2008) vienen a reanimar una vieja e inconclusa polémica que confrontaba las cosas para la lengua vs. cosas sobre la lengua. Se ha hecho (y se hace) mucho hincapié en teorías y a veces en elucubraciones difícilmente transmitibles a nuestros estudiantes. Yo le comentaba al alumnado del Máster en Secundaria, para que lo entendieran mejor, que cómo era posible que una buena abogada, que por ser buena debe redactar buenos textos y hacer gala de una inconmensurable capacidad y habilidad comunicativas tan diversas, pueda decir que no sabe de lengua. Ahí puede estar la cuestión, en que se nos ha enseñado pertinazmente a relacionar la lengua no con su uso y con su práctica, sino con la memorización de sus categorías discretas, o indiscretas.

2.2. La lucha por el rescate de la oralidad

Hace algunos años Pujol (1992) en una firme apuesta por sobrepasar los diagnósticos desde el déficit recomendaba que la enseñanza de la lengua oral y de sus variedades fuese prioritaria. Se trataba de favorecer la discusión entre los niños y el maestro, de concitar el intercambio de los elementos culturales y lingüísticos que cada niño trae consigo a la escuela o de trabajar por el reconocimiento del grupo, de su derecho a la palabra y del derecho a ser escuchado. De ahí que se propusieran las bases de una valoración igualitaria de las diferentes hablas⁷ de todos los alumnos, para considerarlos no solo como aprendices, sino para que también pudiesen ser enseñantes del maestro y de sus compañeros. En definitiva, se quería adecuar la reflexión lingüística al desarrollo del niño mediante la homogeneización de las terminologías utilizadas entre las distintas lenguas motivo de aprendizaje.

Vilà y Vilà (1994: 45-54) indicaban que la enseñanza oral presentaba objetivos más de etapa que de área. Sin embargo, al comprobar en ese estudio la presencia de la oralidad en primaria y en secundaria, más de la mitad de los estudiantes de Magisterio percibía que no había hecho ninguna exposición oral, menos todavía en catalán que en español y mucho menos si la actividad oral era interactiva (debate, coloquio, diálogo, etc.).

Las razones residían fundamentalmente en la tiranía del televisor y en la obediencia a los adultos; en consecuencia los estudiantes apenas tenían interacciones formales fuera del aula. La propuesta de los hermanos Vilà pretende compensar ese tremendo déficit, sin caer en el espontaneísmo (a hablar se aprende hablando), puesto que la enseñanza de la lengua oral se ha ido convirtiendo en una tarea cada vez más colateral, al no formar parte del núcleo de programaciones del profesorado.

⁶ Cfr., como botón de muestra, Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2007).

⁷ Puede resultar descorazonador ver que, pasados ya algunos años desde ese trabajo de Pujol y pasadas varias décadas de la vigencia de nuestro texto constitucional, se comprueba que ni en las aulas se maneja una visión igualitaria ni de las hablas ni de las lenguas. Lamentablemente he vivido en clase cómo se enunciaban jocosamente valoraciones muy negativas del habla de personas de Adra o de Berja, de creencias que consideran que el catalán es un dialecto malo del español o de personas catalanohablantes que no soportan el catalán de Lleida o de Girona.

Vilà y Vilà (1994) defienden en las aulas la creación de situaciones reales de comunicación para usar la lengua y transmitir las intenciones a unos interlocutores concretos en una situación concreta. Como proceso bilateral e interactivo, el uso de la lengua oral debe basarse en una actitud de escucha activa y comprensiva para cultivar la capacidad de modificar el discurso en función de las circunstancias contextuales. Proponen un tratamiento de la lengua oral en la escuela que comparte características con la enseñanza de la lengua escrita, a saber, PLANIFICACIÓN > PRODUCCIÓN > REVISIÓN (Vilà y Vilà 1994: 51), priorizando la enseñanza-aprendizaje de discursos monológicos formales: “a hablar se aprende hablando si alguien enseña a hablar mejor de como ya se habla”.

Con todo, el resultado de estas percepciones del déficit es conocidísima y pasa por la sensación de que mucha gente: a) oye, pero no escucha, con lo que no se entera de lo que oye; b) se expresa de un modo torpe, deslavazado y, en muchos casos, incorrecto; c) con frecuencia los estudiantes de todos los niveles (incluso el universitario) fracasan en sus estudios porque no entienden lo que leen y, por añadidura, leen muy poco o nada; d) son habituales los escritos inconexos, incoherentes, gramaticalmente incorrectos y plagados de faltas de ortografía. Según Feliz, Gonzalo y Sepúlveda (2008) todo ello es el resultado de una enseñanza de la lengua que, durante decenios, se ha centrado en la enseñanza teórica de la teoría gramatical y ha descuidado la práctica sistemática de las habilidades comunicativas básicas.

Así las cosas, emerge la necesidad de trabajar con mayor profundidad la comunicación en la educación, tanto formal como informal. Y hay muchas razones para apoyar tal empeño. En primer lugar la importancia intrínseca del tema: se repite una y otra vez -y con razón- que estamos en la era de la comunicación. Paradójicamente esa era está alumbrando una ciudadanía menos comunicativa; en la era de la comunicación y de la enseñanza oral maestros y maestras, profesores y profesoras invierten ingentes esfuerzos en amonestar a su alumnado para que se callen.

Por otra parte, se hace notar la imperiosa exigencia en la vida actual de que hoy es difícil valerse y progresar sin ser un buen comunicador. Otro motivo, y no menos importante, es la constatación de que la comunicación desempeña un papel fundamental; siempre lo ha jugado, sobre todo porque filtra, selecciona y amolda la información que no para de crecer exponencialmente.

Es posible que otra razón de este disturbio comunicativo sea la falta de una delimitación práctica, y a veces nada inocente, entre información y comunicación (cfr. Serrano 2000, 2004 y 2007; Moreno Cabrera 2006, Romano 2007 o Wolton [2009] 2010). De hecho en empresas, en las familias, entre las amistades, en las instituciones, en las asociaciones circula tanta información que a veces tiene uno la sensación de que todos necesitamos una mayor redundancia para aclararnos y explicarnos entre tanta masa informativa. El mercado lingüístico⁸ está más activo que nunca, de manera que al final llegamos una y otra vez a la gran conclusión: no podemos no-comunicar.

⁸ Vid. Rossi-Landi (1970) y Bourdieu (1990) para profundizar en la polisemia del concepto de mercado lingüístico.

¿Por qué y para qué hablar en la escuela? Pareciera que la cuestión fuese una monumental perogrullada, pero a la luz de las realidades analizadas por los expertos tiene pleno sentido. Rodríguez (1995: 4) aludía al potencial de la escuela como un ámbito privilegiado

“donde pueden adquirirse y desarrollarse los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, [...] que no se aprenden espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada [...] El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha. Por eso los trabajos con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos.”

Algunas de las respuestas a estos planteamientos pueden encontrar sus fundamentos teóricos en disciplinas lingüísticas, como la sociolingüística (con el poderoso instrumento que es la etnografía del habla), la pragmática o la psicolingüística. Estas ciencias del lenguaje ofrecen a la didáctica una materia prima de interés para la enseñanza de la lengua oral. Pero esa materia prima (que manipulamos en el campo de los estudios del lenguaje y que forma parte -afortunadamente todavía- de nuestros programas universitarios) no puede ni debe sustentarse en el aula sin las directrices de una didáctica de la lengua que la transforme en objeto de enseñanza. Yo creo que aquí reside una de los puntos débiles de nuestro sistema educativo: que debe ajustar los conocimientos sobre la lengua y la enseñanza lingüística. Como ya hemos visto, se ha identificado la enseñanza con lo primero, es decir, con los conocimientos sobre la lengua. Avanzo en este asunto que, como tendremos oportunidad de comprobar, no es lo mismo, por ejemplo, conocer el repertorio bibliográfico de trabajos sobre marcadores y conectores textuales en el español hablado que hablar bien en público, particularmente cuando apenas sí se usa un conector como *Y bueno...* o *Pues...* Esta transformación implica no convertir las aportaciones científicas en nuevos contenidos que el alumno deba incorporar, porque -hay que decirlo- conocer las peculiaridades del lenguaje oral no parece garantizar el desarrollo de destrezas que aseguren una mejor competencia comunicativa, de la misma manera que saber mucho de fútbol no avala que se juegue bien a la pelota.

Asimismo, Vilà y Cros (2011) al reflexionar sobre la necesidad insoslayable de entrenar la competencia oral para el PDI⁹ esgrimen que

“Saber escuchar de un modo receptivo y saber hablar de manera adecuada a cada situación comunicativa son cualidades altamente valoradas en el ámbito profesional y habilidades necesarias para establecer buenas relaciones personales y sociales.”

Rodríguez (1995: 13), por su lado, sigue ahondando en las soluciones para una situación marcada por una oralidad ausente en el colegio, para apostar porque se brinde “a los estudiantes muchas oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos y crear estrategias de abordaje de la lengua oral apoyadas en tres pilares básicos”.

⁹ En España estas siglas suelen referirse al sector de la comunidad universitaria denominado Personal Docente e Investigador (PDI).

La profesora Rodríguez propone esas tres bases mediante una 1) observación de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos sociolingüísticos de la comunidad, como la familia, las amistades, el vecindario, las instituciones, las diferentes redes sociales o las interacciones comerciales. Pienso que, dado que estamos asistiendo a ciertos cambios sociales desde el año 1995 hasta la fecha, es de obligado cumplimiento incorporar la mirada a los medios de comunicación; en la actualidad puede ser imprescindible indagar en la nueva etnografía virtual (Hine 2004) o de base telemática, toda vez que los usos sociales de las redes electrónicas va en aumento. Además, 2) habría que exponer a nuestros estudiantes a la producción e interpretación de una amplia variedad de textos orales, y 3) reflexionar conjuntamente con ellos acerca de los variados recursos que ofrece la lengua para alcanzar distintas metas comunicativas.

Semejante apuesta didáctica entraña (Rodríguez 1995: 7-8) que se deje a un lado el marco teórico que ha diseñado ejercicios prácticos ligados a la gramática estructural, y también a la prescriptiva, que prevalece en las clases de lengua. La transmisión institucional de ese marco reduce aún muchas veces las clases a sesudos ejercicios de análisis sintáctico de oraciones y a clasificaciones de las distintas categorías gramaticales, según sus funciones y sus estructuras morfológicas y semánticas.

Del resultado de estas directrices, voces autorizadas denuncian una total desvinculación de los conocimientos gramaticales de las necesidades concretas de comunicación. Y, obviamente, el trabajo de lengua oral parece incidir muy particularmente en las correcciones docentes de los errores o desviaciones observados en los usos orales del alumnado en relación con la lengua estándar. El resultado era (es) que los estudiantes casi se convertían en detectives a la caza y captura del atentado lingüístico para ponerle remedio en el taller de errores, de modo que iban asumiendo el papel de *custodes linguae*, que tanto ocuparan a Fishman (1982).

La polifonía de usos comunicativos y sociales a los que debe responder una lengua no puede ser ahorrada, sin negar su utilidad, qué duda cabe, por la gramática, tal y como se viene enseñando. Más funcional puede ser que los conocimientos gramaticales que se impartan (gramática sometida a consideraciones pedagógicas y adaptaciones didácticas) sean pertinentes para la adquisición y desarrollo de habilidades prácticas que permitan la organización del pensamiento, el desarrollo de esquemas cognitivos, la transmisión de ideas, la producción e interpretación de mensajes, en una amplia diversidad de situaciones comunicativas, es decir, que agranden el repertorio sociolingüístico de nuestro alumnado, partiendo de lo que ya traen a la escuela, por mínimo que como docentes nos pueda resultar.

Rodríguez (1995: 8-9) sigue planteándose cómo podemos trabajar para la reconversión oral, de qué manera se puede re-convertir el aula en escenario de la comunicación oral y cuáles son algunas de las estrategias interactivas más adecuadas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los niños. Mis observaciones sobre la oralidad en el aula durante los años de enseñanza universitaria me viene avisando de que la propuesta de Rodríguez para la escuela también es legítima plantearla para las aulas universitarias, no sólo, evidentemente, las de filología. Creo que -en general- como profesorado universitario mostramos poca habilidad didáctica en todos estos menesteres, pues nos volcamos más hacia la transmisión de conocimientos, antes que a las tareas comunicativas de interacción con nuestros estudiantes.

Sin embargo, el entrenamiento en la interacción oral parece estar difuminándose en el sistema educativo; por ello la investigación ha ido señalando esta creciente disolución y ruptura, a pesar de las normativas y de las disposiciones curriculares. Feliz, Gonzalo y Sepúlveda (2008: 25) sentencian que

“Salvo escasísimas excepciones, el tratamiento escolar de la comunicación lingüística ha sido y, por desgracia, sigue siendo una asignatura pendiente de la educación en nuestro país. La asignatura de lengua, pasado el cuarto o quinto curso de la Educación Primaria, se ha centrado casi en exclusiva en la enseñanza (no siempre el aprendizaje) de la gramática. La atención a la comunicación en su vertiente práctica (leer y escribir, hablar y escuchar) ha dejado y deja mucho que desear, cuando no está totalmente ausente en la práctica diaria de las aulas.”

¿Qué puede explicar esta sensación de abandono frente al monocultivo del lenguaje escrito? Puede ser una buena cuestión que deberá responderse a través de la atenta observación, no sólo de las aulas, sino de todo el entorno sociolingüístico de los participantes en el mundo escolar y académico. Conviene insistir en que de momento hay opiniones que conectan la necesidad de cultivar el lenguaje oral con las necesidades de una sociedad verdaderamente democrática. No es casual por tanto que la argumentación como acto oral en la escuela haya concitado la atención de muchos investigadores y los esfuerzos de no pocos docentes; o que se tenga que enfatizar lo que de por sí debería estar ya enfatizado: la importancia de la comunicación oral (Camps y Dolz 1995 y Soca y Gancedo 2010).

Los tipos de género de comunicación oral más frecuentes en la práctica áulica suelen ser las exposiciones previamente elaboradas y conferencias. Con el fin de lograr seguridad comunicativa, se pretende la búsqueda de una expresión coherente, se amplía el repertorio léxico y se instruye en el manejo de diferentes fuentes de información. Frecuentemente, a veces con total unanimidad, esos discursos escolares, no sólo los de estudiantes y colegiales, se revisan y se enjuician a través de la luz del déficit; se dice que -al estar el discurso poco elaborado- en la expresión oral son habituales:

- Las interrupciones momentáneas, repeticiones, incoherencia y divagaciones.
- Las palabras comodín.
- Las muletillas.
- Las locuciones (grupos de palabras), los refranes o frases hechas.
- Las expresiones interrogativas y exclamativas.
- Las incorrecciones lingüísticas.
- Los errores de concordancia.
- Las frases sin terminar.
- Las metáforas coloquiales.
- Los sufijos diminutivos o aumentativos.
- Las intensificaciones.
- Las fórmulas de apertura o cierre de la conversación.

- Las fórmulas expresivas para mostrar conformidad, desacuerdo, enfado.

No obstante, considero que lo anterior puede tomarse como un punto de partida positivo. A los estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la UAL les habían espetado un diagnóstico lingüístico de la población escolar de la secundaria que ni siquiera igualaba ese listado de deficiencias, pues se argüía que eran monosilábicos en la práctica. En realidad hay que tener muy presente que ser realista es ser optimista; asumir esas realidades de déficits a la luz de lo que marca la hegemonía cultural y comunicativa es el punto de arranque para seguir entrenando día a día a nuestra juventud en una oralidad que los vaya construyendo como sujetos responsables y críticos. Lejos de que cunda el desánimo, la enseñanza debe seguir su hoja de ruta. Ese itinerario no tiene que ser una permanente innovación y un producto del hiperdesarrollo tecnológico. ¿No hay ya tantas quejas de toda la comunidad afectada de que esa innovación incesante, como condición posmoderna, termina por ignorar el pasado? Y creo que algunas características del pasado fortalecen una verdadera comunicación más sostenible.

2.3. Un andamiaje para las exposiciones orales

Cros y Vilà (1999) retoman la retórica clásica, con figuras como la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*, pues sirven para estructurar y delimitar lo más detalladamente posible las dificultades específicas que en cada parte del discurso oral encuentran nuestros estudiantes. A todo ello le sigue una propuesta para entrenar la superación de un conjunto de dificultades concretas, a saber: a) son discursos monogestionados, b) se caracterizan por un gran dinamismo, c) precisan de apoyo escrito, d) poseen mucha densidad informativa, e) es necesario un mayor control sobre los elementos de cohesión, f) los conectores discursivos y metadiscursivos (marcadores) deben ser usados de un modo mucho más explícito y g) se requiere mayor precisión léxica e incluso de una terminología específica o tecnolectal.

Como en toda comunicación, los diversos componentes desempeñan su papel. Las situaciones cara a cara en que uno de los participantes juega un rol desacostumbradamente más activo y preponderante reconfigura su identidad al variar la propia imagen; o hay que tener cierta pericia para la reconducción discursiva cuando existen síntomas de cansancio; y qué decir de los aspectos prosódicos, como la regulación de la velocidad discursiva, de las pausas, del control sobre elementos no verbales, del movimiento, de la mirada, de la gestión del estatismo-dinamismo del cuerpo, de la sobrecarga cognitiva cuando leen o semileen sus propios papeles, sin mirar al destinatario o leen la pantalla del proyector del aula, absolutamente llena de texto escrito.

En esa recuperación de la retórica clásica, Cros y Vilà (1999) organizan los problemas del discurso elaborado formal según:

1. Dificultades de *INVENTIO*: falta de conocimientos generales; actúa la boca de ganso del Internet (copiega sin leer lo que se copia y luego se pega); producción discursiva sin estructura, sin que haya partes armonizadas por un hilo discursivo y textual.

2. Dificultades de *DISPOSITIO*: ausencia de conectores y de marcadores; cuando los hay, uso impreciso, o uso altamente repetitivo de un solo conector: *entonces, después*.
3. Dificultades de *ELOCUTIO*: 1) *puritas* (purismo lingüístico); 2) *perspicuitas* (sea claro y preciso); 3) *ornatus* (sea creativo; rompa las expectativas); 4) *aptum* (sea apropiado).

Para franquear estos escollos proponen actividades a) a través de secuencias didácticas, con una revisión en profundidad del discurso oral antes de su enunciación pública; b) actividades de control de la voz y de los movimientos; c) actividades que permitan conocer el funcionamiento de los soportes visuales; d) acciones para aprender a interpretar el contexto de situación (estrategias de reconducción o de reformulación, cuando los vemos cansados, o demasiado risueños, por ejemplo); y e) elaboración de guiones.

De hecho la magnífica síntesis de todas estas recomendaciones remite al par ensayo y reflexión, puesto que

“Planificar el uso oral no quiere decir únicamente pensar o anotar las ideas principales o reproducir oralmente un escrito, sino, sobre todo, ensayar y reflexionar sobre lo dicho antes de la producción pública... La mejor elocución formal es la que adapta el discurso al contexto de un modo que parece improvisado y, sin embargo, como todos sabemos, dichas producciones orales contienen un altísimo grado de planificación.” (Cros y Vilà 1999: 61-62)

Vilà i Santasusana (2008) sugiere también unas ideas para la mejora de la competencia oral en el aula:

- 1) Trabajar equilibradamente los distintos componentes que configuran la competencia oral.
- 2) Interrelacionar oralidad y escritura (palabras clave – soporte visual).
- 3) Interrelacionar comprensión y expresión.
- 4) Enseñar a hablar significa enseñar a pensar:
 - 4.1. Planificación de las intervenciones orales.
 - 4.2. Ritualizar el espacio de la actividad oral pública.
 - 4.3. Tiempo de reflexión y atención: enseñar a pensar antes de hablar.
 - 4.4. Valoración focalizada, según los objetivos.
- 5) Presencia de la oralidad:
 - 5.1. Gestión de la comunicación.
 - 5.2. Dialogar para aprender.
 - 5.3. Relatar, narrar, explicar y argumentar como prácticas de los géneros discursivos que han de ensayarse frecuentemente.
- 6) Diferenciar entre situaciones de habla privada / habla pública.
- 7) Ser como docentes un referente comunicativo y de riqueza expresiva.

Cros Alavedra (1995) ofrece una perspicaz clave para explicar el nerviosismo de nuestro alumnado universitario, pues incluso para los mismos docentes el discurso oral académico es un riesgo mediante el cual

la propia persona puede quedar eclipsada como persona-profesor por el propio discurso académico y, al mismo tiempo, es otro trance porque presupone en buena medida la ignorancia del destinatario (por eso encubre órdenes, imposiciones, y afirmaciones que no deben admitir controversia).

Vilà i Santasusana (2004) va más lejos y apuesta por una exportación de las funciones del profesorado de lengua al resto del profesorado, sobre todo para construir una tradición de la enseñanza oral que ha desaparecido o es ignorada. Ese trasvase parece bastante oportuno, puesto que no pocas veces hemos escuchado con tono acusatorio aquello de “qué hacéis los de lengua, que cada vez los chiquillos escriben y hablan peor”. Evidentemente nuestras excelencias, en muchas ocasiones da para mucho, pero una escuela como la italiana, donde la oralidad está omnipresente, es también necesaria en nuestro Estado. Vilà i Santasusana (2004) apuesta también por una técnica muy productiva, la de las denominadas secuencias didácticas. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras son acogidas bajo otro rótulo, pero lo importante es que resultan muy eficaces. Básicamente se trata de intervenir didácticamente durante la preparación de las producciones o interacciones orales con una planificación guiada que permita escoger las mejores opciones que el código ofrece en las diversas situaciones comunicativas. La ventaja es que las secuencias didácticas son pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia o segmento temporal, orientados a la producción de un género discursivo.

Se trataría de rehacer la preparación en clase como si se tratase de la preparación de un escrito, procurando atenuar el estrés, la tensión y el sufrimiento. Es obvio que la secuencia didáctica trabajada no resuelve inmediatamente la problemática del alumnado, dado que hay que insistir mucho y revisar mucho. Ha de tenerse en cuenta que lo que para el profesorado es muy fácil y sencillo, para el alumnado reviste una enorme complejidad: conectores, organización informativa, aspectos retóricos, aprendizaje lento, vacilante e inseguro y muy complejo, paciencia al pasar de un uso lingüístico oral básicamente intuitivo y espontáneo a un uso más reflexivo y controlado. Yo mismo he adaptado las técnicas que uso como profesor de lenguas extranjeras para mejorar las exposiciones orales y he observado con mucha satisfacción cómo había que ensayar secuencias didácticas (por ejemplo, saludo-presentación o una despedida-agradecimiento), porque suponíamos erróneamente esa capacidad de saludar o de despedirse formalmente en nuestros estudiantes.

De nuevo, Vilà (2005a: 37-56) sigue pugnando por mejorar la enseñanza de la lengua oral. Para ello maneja el concepto de estrategias comunicativas como un tipo de operaciones que persiguen un objetivo común, cual es la capacidad de planificar la propia conducta comunicativa. Una de sus sugerencias señala la posibilidad de desdoblarnos, para vernos desde fuera, o que alguien te vea, para poder regular el discurso y monitorizarlo con elementos más tangibles. Hay que partir de la experiencia de la escucha como la habilidad lingüística más frágil e inestable. Se sabe que la atención focalizada es corta (alrededor de 15-20 minutos en adolescentes); por ello es preciso llamar la atención mediante estrategias o artefactos retóricos para trasladar progresivamente la información, con lo cual cierto grado de redundancia se hace preciso para comprender y recibir información al mismo tiempo que el orador enuncia su discurso. De ahí que no resulte gratuito hacer referencia a conocimientos compartidos, a experiencias en común, a hechos de actualidad, a la creación de



expectativas, con tácticos cambios de registro lingüístico, con pinceladas de humor o demandas directas de participación, para focalizar la atención del auditorio y hacerlo cómplice.

En ese intento no debemos olvidar que los elementos suprasegmentales tienen una potencia innegociable, dado que la entonación tiene un valor cohesivo y focalizador para dirigir el proceso de escucha. La entonación es social por excelencia y se asocia estratégicamente con el ritmo, con las pausas, con todas las gestualidades, con las miradas, con los movimientos y con la potencia comunicativa de la expresión facial.

Esas estrategias deben regular y ajustar también la densidad informativa: a veces debe contraerse la información y otras deberán emplearse estrategias de enfatización, como son la repetición idéntica, las preguntas retóricas, los marcadores de importancia, el énfasis expresivo y, otra vez, los elementos suprasegmentales, como el cambio de tono, la subida del volumen de voz, el cambio de ritmo o una mayor intensidad articulatoria para marcar una idea central. Por otro lado, las estrategias de expansión suelen ampliar, desplegar y desarrollar una idea con reformulaciones parafrásticas y recursos analógicos, como la poderosísima metáfora.

Palou y Bosch (2005a) vuelven a trazar un esquema básico para elaborar una exposición oral:

1. Invención de las ideas.
2. Disposición de las ideas.
3. Exposición o elocución.
4. Memorización.
5. Actuación.

Como nuestro poso de cultura clásica es innegable, se conecta este sencillo esquema con la retórica clásica, de modo que contemplamos (Palou y Bosch 2005a: 46):

EXORDIO

- *Captatio benevolentia* (captar el interés).
- *Partitio* (presentar el plan del discurso).

DESARROLLO

- *Narratio* (exponer los hechos).
- *Confirmatio* (aportar razones para convencer).

EPÍLOGO

- *Posita in rebus* (resumir).
- *Posita in affectibus* (apelar a los sentimientos).

Ciertamente, la aportación de Palou y Bosch¹⁰ (2005a: 47-48) es rica en compilar claves que abundan en la tradición de la Lingüística, en este caso en la Etnografía del habla; por ello aportan también el esquema competencial de Canale y Swain (1980), muy conocido a partir de los años 80 del siglo XX:

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	COMPETENCIA ESTRATÉGICA	COMPETENCIA DISCURSIVA	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> . Adecuación a los intereses y a los conocimientos del auditorio. . Atención a los aspectos formales relacionados con la presentación del conferenciante, la distribución del auditorio en el espacio y la distribución de los turnos de intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> . Uso de ayudas visuales (ilustraciones, proyecciones). . La intensidad de la voz con relación al espacio. . Uso de fórmulas de relleno (<i>entonces, pues, bien...</i>) que ayuden a encontrar las nuevas ideas que se quieren exponer. . Lenguaje no verbal: gesto y mirada. . Pausas y silencios como estrategias para captar la atención. . Capacidad para destacar los conceptos fundamentales mediante el volumen de la voz, la ralentización o la entonación enfática. 	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboración de un texto escrito que ayude a construir un texto oral. . Selección de la manera de introducir el tema. . Anuncio del cierre de la exposición. . Utilización de repeticiones y reformulaciones que apoyen la construcción de la idea principal. . Las metáforas, las imágenes y los ejemplos como estrategias que favorezcan la comprensión del tema. . Uso de organizadores del discurso (marcadores y conectores) que ligen las diferentes partes del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> . Uso de vocabulario preciso. . Corrección lingüística de los conceptos básicos. . La explicación etimológica de algún concepto puede ayudar a comprender su significado. . Claridad en la exposición (extensión de las frases y orden de los componentes). . Uso de interrogantes y exclamaciones para conseguir que el texto no resulte monótono.

Podríamos seguir ahondando en las propuestas y en el refresco continuo de esquemas organizativos para desarrollar y mejorar las habilidades orales expositivas¹¹, pero seguro que el sentido común dictado por la

¹¹ Para contribuciones sobre el discurso oral explicativo o expositivo cfr. también Iglesias Solano (1995), Álvarez Angulo (1996), Trigo Ramón (1999), Corredor y Romero (2008), Del Valle y Torino (2004), Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008), González Ortiz (2004), Laguna González (2010), López Navia (1997), Barragán (2005), Marimón Llorca (2006), Quiles Cabrera (2004 y 2007), Rosales y otros (1994) o Vázquez (2000).



experiencia y la observación de cada docente decidirán qué orientaciones son mejor recibidas por cada grupo estudiantil.

3. Presentación y desarrollo de la observación participante (docente) en las exposiciones orales

3.1. Presentación

Óscar Guasch (1997: 9-14) en una excelente compilación monográfica sobre la observación participante reivindica la observación como un arte que sirve para seleccionar los aspectos de la realidad a través de un pacto que no pretende imponer nada; simplemente es un ejercicio de modestia, auténtica, y de humildad consecuente con una acción humana radicalmente subjetiva. Se defiende un instrumental del científico que no tenga bata, porque el científico social debe estar directamente implicado en aquello en lo que trabaja y en aquello sobre lo que reflexiona. De ese modo, la antropología se ha adueñado de la observación participante (Guasch 1997: 13), porque no ha pretendido mirar hacia otro lado ante las crudezas y los sinsabores de las realidades de tantas vidas en desigualdad y llenas de sufrimiento. La sociolingüística, en todas sus orientaciones, ha usado muchas técnicas de análisis social. También la bata blanca del laboratorio para no mancharse; no obstante con su vestimenta metodológica también ha sabido asociarse estratégicamente con la antropología y con otros saberes humanísticos para acertar mejor en sus diagnósticos y en sus propuestas.

En esa tendencia asociativa, ya hace más de dos décadas D. Sankoff ([1988] 1992: 173-196) denunciaba la transposición de los criterios positivistas a las ciencias sociales, pues se solía aplicar una metodología del control y de la predicción al comportamiento colectivo e individual. Ya eran muchas las voces que desautorizaban el empleo de técnicas estadísticas para la observación del comportamiento humano, muy en particular cuando ese comportamiento tiene un componente de obediencia, pero también de libre albedrío y consiguientemente de determinaciones a veces difíciles de detectar. Lejos de mi intención está la pretensión de solucionar este debate epistemológico, de hondo calado, desde luego. He preferido simplemente decantarme por observar lo más atentamente posible las interacciones en que yo mismo he participado durante las exposiciones orales de mis estudiantes. En este contexto, la observación participante viene legitimada como técnica de las metodologías cualitativas por una abundante investigación (Delgado y Gutiérrez 1995 y García Ferrando, Ibáñez y Alvira 2000).

Como se decía más arriba, las estadísticas, las cifras, las gráficas, los cuadros, etc. suelen reducir toda dimensión humana. A menudo colaboran con una deshumanización de las ciencias humanas, cual instrumento principal que establece en ocasiones identidades estáticas, sin que expliquen apenas las motivaciones de comportamientos y sin que se descubran nítidamente las varas de medir de la hegemonía social, en este caso de la población adulta que somete a los adolescentes a un desprestigio alimentado por la necesidad de establecer un resultadismo ciego con objetivos onanistas que despoja a las personas de su personalidad y de

su carácter (Bauman [1987] 1997). Por ello siento que, dentro de todo este marasmo, hay que enunciar buenas preguntas: ¿por qué nos empeñamos en acusar a la juventud de su mal uso de la lengua?; ¿por qué ese esfuerzo sostenido por declararlos léxicamente pobres? Hagamos pues una mejor observación en esos entornos más o menos naturales, más o menos culturales. Este modesto estudio exploratorio es también una invitación para reflexionar y para ensalzar la importancia de una enseñanza humanística dotada de una comunicación deliberativa que quiere ocuparse de nuestros universitarios, de manera que vayan aumentando sus registros idiomáticos orales, dotándolos de mejores herramientas para formar parte de una ciudadanía crítica y cooperativa en una verdadera sociedad democrática.

3.2. El aula como escenario de la comunicación oral

Uno de los conceptos más importantes y fructíferos generados a partir de la sociolingüística, especialmente desde su corriente de la etnografía del habla o de la comunicación, es la noción de competencia comunicativa (Gumperz 1982, Hymes [1962] 1974 y 1984, Duranti 1988 y [1997] 2000 y García Marcos 1999). Con ello se trataba de dar respuesta a una serie de problemas que empezaban a preocupar a las sociedades industriales. El objetivo pasaba por solucionar problemas comunicativos relacionados con la diversidad cultural, con la poca eficacia de la institución escolar o con la poca productividad de las relaciones comerciales. Huelga decir que como gran concepto de las ciencias humanas, pletórico de prestigio instrumental, ha ido englobando muchos sentidos¹². En estrecha interdependencia con el concepto de competencia comunicativa, surgió como herramienta descriptiva y de análisis comunicativo un famosísimo acrónimo, famoso sobre todo porque se menciona mucho: *S-P-E-A-K-I-N-G* (Hymes [1962] 1974). Cada una de las letras se corresponde con las iniciales de los ocho macro-componentes que podrían servir para interpretar y esclarecer mucho mejor los procesos comunicativos en toda su potente multimodalidad holística. A mi modo de ver, esta herramienta *SPEAKING* (HABLANDO, si lo traducimos literalmente al español) es adecuada para analizar a partir de una sencilla guía la complejidad que presentan los usos orales en el aula universitaria, especialmente en lo concerniente a las exposiciones orales. Si explayamos esos componentes, tendríamos:

Setting and Scene =====> Situación y escena

Participants =====> Participantes

Ends =====> Finalidades

Acts Secuens ====> Secuencia de actos

Key =====> Clave

Instrumentalities ====> Instrumentos

¹² Véase al respecto una panorámica para la competencia comunicativa integral en

<http://www.monografias.com/trabajos17/competencia-comunicativa/competencia-comunicativa.shtml> (Consultado el 12 de junio de 2011).



Norms =====> Normas

Genre =====> Género

Así las cosas, el aula constituye un escenario donde tienen lugar diferentes actos o eventos comunicativos, en los cuales se articulan de manera específica y peculiar los principales componentes de los actos de habla: marco, participantes, propósitos, estructura, estilo, instrumentos, normas y géneros. Las distintas articulaciones de estos componentes darán lugar a diferentes usos orales por parte de los docentes y de los alumnos. Una de las ventajas más ponderadas del modelo *SPEAKING* es su dinamismo y su flexibilidad, dotándolo de una adaptación rápida y contextual a las características concretas de cada acto de habla. Eso significa que según el clima comunicativo, el componente de los participantes, por ejemplo, tomará un protagonismo mayor en cierto tipo de interacciones, pero sería mayor el propósito o los fines en otras. Tiene por tanto un potencial explicativo bastante adaptable a cualquier contexto.

3.3 Desarrollo de las exposiciones orales en alumnado de Filología Española

Como decía al comienzo, en la asignatura de Lingüística General II el alumnado tuvo que exponer un artículo o un capítulo de libro relacionado con la materia de la asignatura. En general, debo decir que las mejores exposiciones fueron a) las de tres estudiantes extranjeras, b) las de las personas de mayor edad (algunas de ellas han accedido a los estudios universitarios mediante las pruebas de mayores de 25 años) y c) las de quienes no habían usado el famoso presentador de textos *PowerPoint* (dos estudiantes almerienses). Dichos aspectos me animaron a elaborar este trabajo, debido a lo llamativo de la capacidad explicativa y acaso predictiva de esos factores y a la calidad manifiestamente mejorable del resto de exposiciones. Las exposiciones se realizaron en diferentes sesiones, entre el 24 y el 31 de mayo de 2011, a primera hora de la mañana.

El curso estaba compuesto por 29 estudiantes, de los cuales cuatro no hicieron la exposición. Como profesor intenté minimizar los factores escénicos que producen nerviosismo; me senté entre el alumnado, en un pupitre, en un extremo de la bancada, caso de que fuese necesario ajustar el equipo informático del aula. Con todo, la experiencia me dice que el nerviosismo no suele producirse tanto por la actuación ante el profesor -que también-, sino por la presencia de los otros estudiantes, es decir, que tal y como pasa en la clase de lenguas extranjeras, el miedo al ridículo *inter pares* suele jugar malas pasadas y produce mucha tensión. Como quiera que este conjunto de observaciones pone de relieve un panorama netamente mejorable en lo referente a las habilidades expositivas de los estudiantes de Filología (al menos estos), procuraré subrayar los aspectos más destacables de dicha observación. Ahora no comentaré individualmente cada exposición; sí lo haré en caso de haber detectado alguna situación llamativa o especialmente desconcertante.

3.3.1. *SPEAKING* para las exposiciones orales

3.3.1.1. Situación y escena

El marco dispuesto para las exposiciones era el aula 3 del edificio C (Humanidades) de la UAL. Ha de señalarse que es un aula con una capacidad para acoger a más de cien personas; durante el desarrollo de las clases de Lingüística General II acudieron regularmente entre 10 y 15 estudiantes, de un total de 29. Las exposiciones tuvieron lugar en horario lectivo, es decir, martes, 11-12 h.; jueves, 9-11h y viernes, 9-11h. Normalmente resultó ser un grupo sin tensiones destacables; alguna vez, no obstante, se produjo la reivindicación de que había que redactar muchos ensayos o prácticas, además de la gran cantidad de lecturas. También puede resaltarse que, cuando no habían entendido bien las instrucciones de algún ejercicio, varias personas habían manifestado su malestar sin mucha cortesía (la razón, entiendo yo, era que las instrucciones eran muy abiertas y dejaban gran margen para la interpretación y análisis personales, lo que en algunos estudiantes provocaba mucha angustia). Poco a poco se fue estableciendo un clima de confianza mutua, toda vez que nos fuimos conociendo a lo largo de casi cuatro meses y que se fueran rebajando los requisitos iniciales de evaluación (se canceló la necesidad de hacer examen final y se eliminó el trabajo de investigación en grupo, ya que muchas prácticas se hicieron prescriptivamente en grupo; si alguna persona esgrimía alguna dificultad mayor para poder hacer los trabajos en grupo, se le permitía hacerlos individualmente). La clase, una vez que se ha popularizado el uso de equipamiento informático, presenta el gran inconveniente -como se verá luego con más detalle- del exceso de luz; no se puede oscurecer la sala y ello comporta casi la imposibilidad de visualizar bien la pantalla del proyector, bañada por una luz cegadora. Por la tarde no presenta ese problema, pues el Sol cae hacia la parte de Poniente de la UAL. El espacio áulico se distribuye mediante tres bancadas fijas, otro gran inconveniente en una época en que no paramos de exigir una enseñanza cooperativa, ya que esa fijación de los pupitres enfatiza una posición corporal enfocada jerárquicamente hacia el docente. Asimismo, hay una tarima que antecede a la pizarra; en dicha tarima se encuentra la mesa, en la que queda empotrado el equipo informático, bastante protegido, para evitar desperfectos y posibles hurtos. Como profesor nunca me siento en la silla (a veces lo hago en la mesa del profesor y en la tabla superior de pupitres vacíos); en ocasiones doy vueltas por los pasillos entre los pupitres mientras doy la clase e interactúo con el alumnado. Durante las exposiciones todos los estudiantes se quedaron en la tarima, sin apenas moverse; muchos se han quedado en la zona protegida, detrás de la mesa, con la pantalla del ordenador-mueble desplegada, lo que a mi modo de ver hacía las veces de intencionado parapeto o trinchera psicológica.

3.3.1.2. Participantes

El grupo principal de estudiantes procedía de Almería y su provincia. Había varias estudiantes de intercambio universitario internacional, de Francia, Portugal y de Canadá. Otra joven era de nacionalidad búlgara, afincada en Almería. Varios de los estudiantes habían accedido a la universidad mediante las pruebas de mayores de 25 años. Estos últimos suelen ser alumnos especialmente motivados, como en esta clase. Frente a otras aulas de Filología, este curso no presentaba tanta desproporción entre hombres y mujeres; normalmente apenas hay hombres en las clases de Filología (al menos en la UAL), pero no ha sido así en esta ocasión; frente a lo que suele ser habitual, los hombres no se han segregado espacialmente de las mujeres. Las

estudiantes extranjeras solían ocupar los pupitres de la primera fila, para bajar las dificultades de escucha y de comprensión oral. Muchos de estos estudiantes han disimulado bastante bien la tensión que les ha producido su actuación oral en el aula. Tal y como me han dicho muchas veces, era la falta de costumbre. El profesor tiene 46 años y un notorio acento granadino¹³, que suaviza bastante en el aula. Me parece que ese (in)disimulado deje dialectal da mucha confianza entre los estudiantes -aparte de ciertas y episódicas actitudes sociolingüísticas despectivas, atenuadas por la situación jerárquica- porque al parecer le otorga un toque de espontaneidad y de campechanía. Durante las exposiciones me senté entre el alumnado, siempre buscando el extremo de la bancada, para resolver raudamente cualquier problema informático, principalmente con el proyector.

3.3.1.3. Finalidades

Ya se ha indicado que esta actividad tiene un neto propósito académico: valorar la exposición oral del contenido resumido y crítico elegido por el propio estudiante. La propia búsqueda de un artículo o capítulo de libro formaba parte de la evaluación de la actividad. Pero está claro que elegir es sufrir; por ello, comprobado que durante el último mes de clase apenas nadie me había hecho saber su elección, tuve que enviar por correo electrónico una serie de artículos seleccionados para que tuviesen más comodidades a la hora de abordar la actividad. Se hizo hincapié varias veces en que más que valorar el conocimiento en sí, se evaluaría la capacidad y la habilidad comunicativas, lo que por otro lado les vendría bien para su futuro docente. En cuanto a las metas, digamos que el objetivo del estudiante, *grosso modo*, era hablar durante 15 minutos, o menos, sobre todo porque implícita o explícitamente la gran mayoría estaba atenazada por el miedo escénico de hablar en público.

3.3.1.4. Secuencia de actos

Normalmente la estructura de la exposición venía marcada por ese tiempo máximo de 15 minutos; sin embargo, cuando estaban desarrollándose, unas se acortaron ostensiblemente, sin que eso supusiese una merma en la calificación, o se alargaron, alguna hasta casi 23 minutos, sin que se hiciesen pesadas, por su excelente calidad. Normalmente al llegar al aula yo saludaba y preguntaba si alguien quería exponer; los primeros días reservados para exposiciones eran muy escasos en estas actividades, una o dos personas; pero a medida que se iba acercando la fecha de fin de cuatrimestre había una gran cantidad de exposiciones; el orden de intervención era gestionado por los mismos estudiantes, a petición mía; si yo no sabía el nombre exacto de la persona que iba a exponer, se lo preguntaba a un estudiante que yo presumía buen conocedor del grupo de clase. Al principio, con más tiempo y una secuencia más holgada, yo invitaba a los presentes a intervenir cuando finalizaba la exposición por si tenían alguna duda o comentario, pero nunca había ninguno; por mi parte yo sí que intervenía, procurando tener un tono distendido, invitando al ponente a que se preguntara a sí mismo y rellenara ese silencio tan bien pactado. Pero como no había mayores comentarios, decidí finalmente ahorrarme esa intervención después de la cuarta o quinta exposición. Sentía que podía ponerme pesado.

¹³ Digo granadino porque así me lo han hecho saber en numerosas ocasiones las gentes de Almería; desde mi punto de vista es poco granadino, ya que es motrileño.



Algunos estudiantes que debían abandonar el aula, pedían disculpas, lo que es muy interesante, puesto que cuando era el profesor quien dirigía la clase, no lo hacían. En otro apartado daré cuenta detallada de las observaciones acerca de este elemento, exposición por exposición.

3.3.1.5. Tono (clave) de la interacción

Creo que este componente es de los más influyentes en el devenir exitoso o no de una exposición oral. Justamente es uno de los más debatidos, por moldeable, viscoso e indefinible; que sea negociable e indefinible no implica que no sea importante; todas las sociedades y las comunidades, por pequeñas o superficiales que sean, establecen un grado de formalidad o informalidad, de cercanía o de distancia, de respeto o de confianza entre los participantes en la comunicación. En efecto, el tono o la clave suele referirse al tono del evento de habla, forma o actitud con que se trasmite al comunicar. Habitualmente los diferentes tonos se inscriben en un continuo que localiza el tono o clave en términos de mayor a menor informalidad dada por la confianza y cercanía que se logra en el acto de habla, la presencia de ironía, sarcasmo, socarronería, etc. Me parece que en líneas generales el tono de las interacciones es lo que entendemos como tono académico, lo que supone elecciones lingüísticas de poca cercanía a los interlocutores, con un discurso centrado en borrar en buena medida al enunciador, con un foco hacia los datos y los conocimientos. Acaso en esta distancia, desacostumbrada entre los hábitos de oralidad pública de los estudiantes, pueda estribar el gran aprieto para nuestro alumnado: al ignorarse ellos en un acto poco natural del que apenas tienen entrenamiento, borran también al participante en forma de auditorio, con lo cual una de las mayores pegas suele ser que no hayan administrado bien tanta información en tan poco tiempo; no es infrecuente que confundamos, de buena fe, las estrategias informativas con las comunicativas, toda vez que hay un hábito histórico en ser y parecer muy erudito. Creo que, una vez más, conseguir un buen tono académico es el resultado de una buena planificación convenientemente asistida y periódicamente entrenada. Ahora bien, también salirse tácticamente del tono socialmente recomendado puede ser un éxito. De hecho, ya se verá poco después, las mejores exposiciones tuvieron un toque de informalidad jocosa y -muy especialmente- un buen dominio de la interacción con preguntas y comentarios dirigidos al público estudiantil.

3.3.1.6. Instrumentos

Sin duda alguna este componente fue a la postre uno de los más determinantes en la eficacia comunicativa de las exposiciones orales. La esencia explicativa de esta enorme influencia me parece que está en añadir un instrumento más a lo que solía ser una exposición, es decir, la persona con su voz y sus ojos dirigidos a un público al que quería contar algo, y contarlo bien. Se ha ultra-utilizado el *PowerPoint*, sin que nadie lo haya recomendado, al menos en las titulaciones filológicas. No obstante, quizá por mimesis social, pienso que se encuentra perfectamente soldado a las creencias de lo que hace falta para hacer una exposición pública oral; es decir, que a nuestro alumnado, en general, no se le pasa por la cabeza que pueda exponerse sin *PowerPoint*, pues piensan que queda muy mal. Soy consciente de que operamos un grupo de profesorado¹⁴

¹⁴ Me refiero a los comentarios que unánimemente intercambiamos profesores y profesoras cuando compartimos tareas en el seno de un tribunal de tesis doctoral, de trabajo de fin de máster o de DEA (Diploma de Estudios Avanzados).

que -más que cascarrabias y anti-*PowerPoint*- trabajamos para que se use racional y dosificadamente, de manera que desaconsejamos su uso en caso de poca experiencia; sin embargo, como vengo apuntando, su utilización obedece más bien a esos hábitos sociales que se instauran sin que tenga una estricta razón de ser. Quizá por ello el uso del *PowerPoint* ha dejado muchísimo que desear en las exposiciones orales de mi alumnado, aunque bien es verdad que también ha actuado como protector psicológico, tanto por lo que respecta a la pantalla del ordenador mismo como a la del proyector. Después analizaré todo el uso de medios telemáticos con más detalle, porque considero que reflexionar sobre ello puede ser bastante esclarecedor. Asimismo, la voz de los estudiantes ha sido a veces un hilillo apenas perceptible; sobre todo entre las mujeres su voz ha sonado con muchísimo menos volumen. El comportamiento no verbal va asociado a toda la interacción, aunque no me detendré en las conocidísimas estadísticas que adjudican porcentajes para indicar cuánto comprendemos mediante los gestos, la mirada o el movimiento de las manos. Una vez más, creo que la inhibición que suele atenazar a nuestro alumnado ante esas comunicaciones públicas puede eliminarse poco a poco con la repetición didáctica de estos actos. También considero que las muestras de fuerte inhibición, inseguridad y nerviosismo captan casi automáticamente la benevolencia y cooperación del auditorio. En concreto una estudiante confesaba que sabía que lo había hecho muy mal, que apenas habíamos podido oírla, pero que en el fondo estaba contenta porque al menos había hablado, ya que el año anterior en una exposición en Literatura se había quedado totalmente en blanco.

3.3.1.7. Normas

En el modelo explicativo de Hymes las normas son las reglas y principios que rigen la interacción y la interpretación en el habla. Desde esta perspectiva general, conviene mencionar que habitualmente se trata de la regulación de los turnos de habla, del cómo y el cuándo entrar y salir de una conversación, de la forma en que se pide la palabra, de las fórmulas de cortesía explícita y de las maneras en que se es cortés implícitamente. También de cuándo es lícito hablar y cuándo es necesario guardar silencio o qué procedimientos son usados para mantener la atención e interés del auditorio. Evidentemente la interacción era mucho menor en estas exposiciones que en otro tipo de prácticas docentes, puesto que se trata de lo que se viene considerando discursos orales monogestionados (Cfr. al respecto Sanz Pinyol 2005 o Equipo CUIDEM-NOS 2011). Sin embargo, en tanto que eventos comunicativos, las exposiciones orales sí tienen (o deben tener) un buen grado de interacción; normalmente yo les decía "Tú mandas" a muchos estudiantes un tanto timoratos, por la forma en que se dirigían a la tarima, para animarlos y disipar el nerviosismo y la inseguridad con que acometían la tarea. Como regla general se han gestionado bien muchas normas prototípicas de una exposición, y aún de cualquier interacción social. Entiendo yo que debido al clima de mutua confianza, una gran mayoría ha obviado el saludo y la despedida y ha brillado casi siempre por su ausencia la interacción con el auditorio, sin que apenas se hayan hecho referencias claras a lo que se supone que se sabe ("Como bien sabéis, la tipología lingüística es..."). En muy raras ocasiones han usado re-preguntas para llamar la atención ante algún asunto de especial dificultad. El auditorio estaba respetuosamente atento, salvo en muy aisladas ocasiones. Cuando el o la estudiante ponente se despedía explícitamente y daba las gracias recibía un aplauso por parte del resto de compañeros. Es interesante, pues, que el final explícito de la tarea sea premiado con aplausos. No creo yo que el resto dejara de merecerlos, pero la ausencia de una marca comunicativa formal de cierre o de acabamiento del acto parecía despistar un tanto a los compañeros.



3.3.1.8. Géneros

Queda claro que el género o (sub)género es la exposición oral formal. La gran pericia de varias estudiantes ha hecho precisamente que el dominio de dicho género convirtiera el acto en un acto algo menos formal, pero bastante más exitoso e interesante. Para el futuro creo que será necesario abundar en el entrenamiento de la estructura de la exposición oral a través de la sencilla tríada introducción-nudo-desenlace, puesto que la organización informativa, en general, ha sido muy defectuosa, dando a veces la impresión de un aporte de contenidos poco estructurados y de conocimientos sin urdimbre y sin hilo conector.

3.3.2. Del cuaderno personal de notas

En el siguiente apartado se hará una descripción individualizada y ordenada según orden de intervención de las observaciones sobre cada estudiante, según las notas personales que fui tomando conforme se iban desarrollando las exposiciones¹⁵. Normalmente manifestamos sorpresa por la facilidad con que muchos investigadores hacen converger los indicios con las expectativas previas. Ofrezco entonces un material para que el lector pueda escrutar en mis indicios, de modo que cumpla, modifique o equilibre sus propias convicciones. En cualquier caso, estas páginas que continúan constituyen una muestra de lo que es parte de la caja negra de las interacciones universitarias (al menos de la mía). Esto es¹⁶:

JESÚS: se maneja con un buen volumen de voz; usa el *PowerPoint*, pero la pantalla se ve bastante mal. Algunas compañeras cuchichean, lo que era de esperar, puesto que este alumno que estaba exponiendo se ha caracterizado por ser amablemente militante en la defensa del mundo rural, lo que a lo largo del curso no le ha parecido bien a cierto grupo, de dos o tres alumnas, que nunca se han ahorrado comentarios para enfrentarse dialécticamente con él.

NATALIA: usa el *PowerPoint*; le falta voz; domina la escena, ya que al menos no se ha escondido tras la pantalla del ordenador, que al parecer tiene efecto de trinchera o de parapeto; la voz se va haciendo imperceptible, contrariamente a la tendencia imperante de mejoría expositiva a medida que se avanza en este acto formal.

LUZ: no usa el *PowerPoint*; utiliza la pizarra; la mirada la reparte entre la pizarra, sus papeles y el auditorio; tiene una buena voz; a veces la entonación se quiebra, seguramente por inseguridad, lo

¹⁵ Evidentemente para futuras indagaciones en este campo de estudio las exposiciones orales deberán grabarse y transliterarse (y/o transcribirse), en aras de un análisis más preciso.

¹⁶ Para deslocalizar a las personas, cambio sus nombres de pila, garantizando la protección de sus datos. Salvo en algunas ocasiones en que el registro académico lo desaconseje claramente, mantengo las notas escritas y las expresiones de mi propio cuaderno, adaptadas a una escritura académica.

que se percibe nítidamente en la melodía quebrada entre frase y frase, que a veces queda cortada; se apoya muchísimo en la pizarra, aunque lo único escrito es la ficha bibliográfica del artículo.

VANESSA: usa *PowerPoint*; consume 2'50''¹⁷ en recuperar el archivo; la voz es bastante baja, de hillo apenas perceptible; lee lo que aparece en pantalla, llena de contenidos; además lo hace siempre, ya que no mira ni una sola vez al público. Destaca el uso de **También no...*

CLARA J.: tiene una buena voz; se sitúa parapetada en la pantalla del ordenador; hace excursos sobre el poder y los políticos (el tema se prestaba a ello, pues era una presentación sobre el ACD (Análisis Crítico del Discurso)).

LOURDES: hace gala de una buena voz; se presenta y presenta al autor del artículo, Xavier Laborda; usa *PowerPoint*, lee la pantalla y se protege intencionadamente con la mesa; la lectura es bastante deslavazada.

MARÍA M.: no hace siquiera un mínimo saludo; usa *PowerPoint*; va demasiado deprisa (no da la información necesaria); en cambio tiene una buena voz, quizá con una entonación demasiado descendente al final del enunciado (faltan conectores prosódicos); la pantalla aparece demasiado densa de información; se balancea nerviosamente; en realidad lee lo que aparece en pantalla; no establece ningún circuito visual con el auditorio. Usa expresiones como **consideraba a la lengua;* 5'10''.

CLARA P.: usa *PowerPoint*; establece cierto contacto visual con el auditorio, pero domina la mirada hacia la pantalla, pues aparecen mapas y símbolos escriturales, ya que el artículo trata de los tipos de escritura; acoge toda la carga metafórica del artículo, como por ejemplo en: *los mayas se quedan a medio camino...;* 8'.

ROBERTA: Saluda; usa y abusa de la muletilla *vale, vale, vale*; entona deslavazadamente; lee el papel y lo que aparece en la pantalla; faltan conectores orales: se lanzan frases sin conexión formal con las anteriores; Por ejemplo: *en Roma...* y podría haber dicho, *Pasando a Roma...;* o *Después de la aportación griega viene la romana...;* 7'.

LUISA: usa *PowerPoint*; saluda con bastante timidez; usa y abusa de la expresión *Bueno*, como en *pues, bueno, yo voy a hablar; entonces, bueno, pues yo, bueno;* mira al auditorio, pero dirige la mirada mucho más a sus papeles, mira también a la pantalla; de nuevo abundan expresiones del tipo *Y bueno, pues, Y bueno, Y, además, bueno, Y bueno, pues eso;* 15' 49''.

¹⁷ Debido a la premura con que debía actuar, no siempre pude anotar el tiempo consumido en la exposición.

MARÍA DEL MAR: Lee la pantalla del ordenador, lo que resulta especialmente muy negativo, ya que la pantalla está llena de contenidos; valoro bien el intento de leer nombres checos; no se despidió, ya que la marca de cierre es casi un golpe al teclado.

VANESSA D.: ya durante el mismo comienzo hace notar que es una gran comunicadora; su L1 es el inglés y su L2 el francés; tiene muy buena voz; en seguida el auditorio se alegra del tono y maneras de la exposición; ella se queja de los errores que aparecen en su texto, lo que resulta ser una disculpa muy eficaz; buen tono; excelente contacto visual; se maneja fabulosamente bien con el *PowerPoint*; usa elementos de humor, que no distraen la atención; una pena no haber grabado las intervenciones, ya que se comprobaría el contraste exposición pública extranjero vs. nativo; incorpora su propio punto de vista, pone ejemplos, de manera que algunos se los inventa; acaba con unas muy buenas reflexiones finales, muy sinceras y auténticas; 22'.

LUZ H.: usa el *PowerPoint*, con la pantalla muy sobrecargada; se expresa con una entonación y una voz apagadas; usa y abusa de la expresión *Ehhhhh*; hay algún error de concordancia como en **Este grupo exponían*.

NICOLETTA: buen tono; explica con la mano en la pantalla; la despedida es *Ya no hay más*; 4' 50''.

JANINNE: no usa *PowerPoint*; explica muy bien; el auditorio se ríe; son ejemplos que sirven para contrastar el léxico portugués y el léxico español (falsos amigos); da su opinión, aduce numerosos ejemplos en que ella misma es informante-observadora de las confusiones con palabras españolas cuando va a Portugal y portuguesas, cuando llegó a Almería; modula magistralmente la voz; parece tener grandes dotes interpretativas, pues todo el auditorio está atentísimo.

JOSÉ: le falta fluidez al principio; y luego también; mira demasiado al papel; le ha faltado hacer una introducción, pues hay cuchicheos para preguntar quién o qué es Greimas; parece algo desmotivado (luego, en comunicación personal me aclaró que estaba enfermo); gasta muchísimo tiempo en escribir en la pizarra lo que ya tiene en el papel.

LORENZO: buena voz; al principio mira al suelo... pero pasado medio minuto reorienta la mirada y dirige los ojos al auditorio; hace una muy buena introducción; está tranquilo, acaso demasiado tranquilo (se mete mucho las manos en los bolsillos, en los dos); explica con una muy buena y humilde suficiencia; ofrece comparaciones propias que provienen de su propia formación; usa movimientos quinésicos muy apropiados.

PAULA: usa *PowerPoint*; debe encender el ordenador y gasta un par de minutos; saluda; presenta el artículo; el *PowerPoint* parece que tiene colores poco comunicativos; parece muy poco motivada; lee la pantalla; el tema escogido es muy interesante, pero muy complejo.

CONCHI: usa *PowerPoint*; lee muy bien en voz alta los cuentos turco-mongoles (de Tamerlán), que a modo de parábola del gobernante trae a colación Xavier Laborda en el artículo comentado por la

alumna; expone bien el contenido, pero a medida que va avanzando en la exposición la mano le tiembla más y más, pues sujeta sus papeles; al final acaba refugiada en la pantalla, leyendo bastante mal lo que allí aparece; es un resumen poco didactizado para *PowerPoint*; 5' 23''.

EMILIO: usa *PowerPoint*; tiene buena voz; usa sus papeles; los mapas de la pantalla se ven bastante mal; se hace preguntas que ayudan muchísimo a seguir la exposición; ha diseñado un mapa que es bastante indicativo del contenido, lo que ayuda mucho a seguir el hilo, pero al final el estudiante se lía, con tantas lenguas africanas, con sus similitudes, sus diferencias y con sus diferentes noticias cronológicas.

SERAFÍN: no usa *PowerPoint*; se sienta (una de las dos personas que lo hará); parece muy inquieto y risueño, sin que se sepa el motivo; no es fácil saber de qué asunto está hablando, pero comunica bien; quizá vaya demasiado rápido; siempre está muy sonriente; parece dominar la escena, sin dominar el contenido;

NICOLE: su L1 es el francés; saluda; se disculpa por haber llegado tarde; presenta muy bien el artículo sobre el análisis semántico de Greimas; sabe repartir la mirada (entre el auditorio y la pantalla); propone un resumen con mucha capacidad mediadora y crítica; establece con frecuencia un diálogo con los estudiantes.

ALFONSINA: se presenta una vez acabado el tiempo de exposiciones, pues llega tardísimo, de modo que debo prolongar la clase solo para ella y otros dos estudiantes que también han llegado tarde; no enfoca bien el tema; usa *PowerPoint* para leer la pantalla.

MARÍA G.: presenta bien; tiene una buena voz; se sienta para leer sus papeles; lee muy bien, pero sin mirar al ya reducido auditorio (tres personas).

ISIDRO: tiene una buena voz; hay impedancia, al parecer debido a desajustes con el ordenador; lee tiránicamente la pantalla del ordenador; va bajando la fuerza y la claridad de su voz a medida que sigue la exposición; luego me comunicó personalmente que había estado tres días enfermo.

A continuación escribo las notas de las que me serví para darle a todo el grupo una serie de recomendaciones a partir de lo que había visto y escuchado en el aula cuando hacían sus exposiciones orales.

Observaciones generales: el martes, 31 de mayo de 2011 decidí convocar a todo el curso, a pesar de que las clases habían sido cortadas. Lo hice con la intención de comentarles algunos aspectos que había podido observar en las exposiciones, que eran manifiestamente mejorables; la asistencia fue bastante buena y lo hicieron con muy buen ánimo, pues entendían que esas observaciones podían ser útiles para su futuro.

En primer lugar señalé que apenas habían empezado su exposición con un saludo o un comienzo medianamente fático; creo que debido al buen clima de compañerismo reinante, verdaderamente encomiable, por otro lado. El saludo podría englobar un breve *Buenos días*, sin caer en la violencia de

presentarse, puesto que todos y todas se conocían perfectamente, lo que no justifica un comienzo sin presentar la exposición o ignorar las instrucciones de presentar la ficha bibliográfica del artículo o capítulo de libro. Para otra ocasión les dije que no deberían olvidar un mínimo saludo y un somero encuadre temático, que debe pasar por el título y la materia del trabajo expuesto. El aumento de los formatos del canal de comunicación (el *PowerPoint*, sobre todo) aumenta espectacularmente la complejidad y la incertidumbre expositivas. En general, les decía, apenas usan dicho programa pensando en ellos, en la seguridad psicológica que les aporta, pero no lo hacen pensando en los demás, para que puedan seguir fluidamente la exposición. En lo sintáctico no hay conectores apenas (brillan en general por una marcada ausencia); en relación con el comportamiento no verbal deben mejorar muchísimo, sobre todo en establecer un buen contacto visual: miran demasiado a la pantalla del ordenador o leen sus papeles (eso lo ha hecho más de la mitad de la clase); se esconden mucho tras la pantalla del ordenador, que sobresale de la mesa donde están empotrados los equipos informáticos; en relación con el comportamiento paraverbal les falta volumen de voz, a algunas personas, lo que a mi modo de ver se supera entrenándose y ensayando mucho, puesto que con la práctica los miedos se transforman. La entonación está más deteriorada; ahí sí que aumenta el número de personas que lee en forma torrencial, sin marcar pausas, sin hacer notar ideas importantes, sin focalizar y sin enfatizar las cuestiones más destacables o de especial dificultad. La fluidez discursiva por tanto resulta muy mejorable, toda vez que tampoco conocen sobradamente el asunto de sus exposiciones. Han titubeado al principio, aunque normalmente otros años con otros cursos los titubeos desaparecían antes, y no a los dos o tres minutos, como en esta ocasión. Por ello deberían ensayar una buena entrada, un buen comienzo, porque les daría mucha tranquilidad y seguridad: Aristóteles decía que un buen comienzo era la mitad de las cosas.

Les recomiendo que trabajen para orientarse con una buena urdimbre organizativa, ordenando periodísticamente la exposición y respondiendo a preguntas tipo *quién, qué, cuándo, cómo, para qué*. Hago un comentario sobre la exposición de Serafín, que -en contra de lo que suele ser habitual- ha parecido dominar sobradamente las formas, pero en absoluto el contenido. Un par de horas después estuvimos hablando fuera del edificio Serafín y yo, junto con algún que otro estudiante; él me confesaba que sí dominaba el contenido, pero no sabía lo que le había pasado; pero le indiqué que habría sido mucho mejor haberlo expresado en clase, para enriquecer las perspectivas de mejora expositiva oral.

4. Una discusión propositiva

Parece fuera de toda discusión que el habla constituye una forma de hacer, que la lengua es una fuerza activa dentro de la sociedad, un medio que tienen los individuos y grupos para controlar a los demás o para resistir a tal control, un medio para modificar la sociedad o para impedir el cambio, un medio para afirmar o suprimir identidades culturales. Una herramienta fundamental para la emancipación, o para la manipulación.

La lengua ocupa una parte central en la construcción social de la realidad, de manera que crea o constituye la sociedad, así como la sociedad crea la lengua (Burke [1993] 1996: 38-39). De ahí que la preocupación gubernamental por la lengua sea una característica del Estado moderno. Fue Herder quien con sus tesis



nacional-lingüísticas arrancó los motores que asociaban precisamente la lengua con la identidad y con la nación; los estados entonces consideraron las lenguas habladas por sus ciudadanos como cuestiones que incumbían a sus quehaceres. La labor educativa gubernamental en este caso sigue interesándose y volcándose con las personas que hablan, con las que hablan en público. Decía Spinoza¹⁸ que “el sentimiento convertido en sufrimiento deja de serlo en cuanto nos formamos una idea clara y precisa del mismo”. Yo entiendo que de la misma forma que un estado exige a sus ciudadanos que tengan buenas habilidades orales, es imprescindible que nosotros nos las exijamos también comunitariamente.

Es verdad que hablar en público es una demanda que muchas empresas y entidades exigen a sus trabajadores, de modo que sin saber explicarnos en el ámbito colectivo el acceso a esos mundos profesionales será todavía más complicado. Ya no es que se nos pida que enseñemos a hablar en público a nuestros estudiantes, es que si no encuentran ellos un sentido en esta tarea estarán siempre empujados por una pulsión burocrática e institucional que abandonarán en cuanto se presente la ocasión.

Viktor Frankl ([1946] 2004) decía que había que proponer metas futuras, un porvenir con sentido. Enseñemos a nuestros estudiantes a salirse de sus propios nerviosismos; que cultiven la capacidad de distanciarse de sus miedos y de sus obsesiones; que incluso lleguen a reírse de sí mismos cuando salgan a la pizarra o enciendan el ordenador del aula. Para eso probablemente se precise una pedagogía del caracol (Zavalloni [2008] 2011: 31), con la que se pierda el tiempo en hablar. Frente al principio del placer (todo aquí y ahora), debemos retomar el saber hacer sacrificios para poder disfrutar mañana. Frankl llegó a concretar un método llamado *intención paradójica*. Cuando alguien acudía a su consulta confesándole que quería suicidarse, él respondía “¿qué le impide hacerlo ahora mismo...?” Con ese tipo de planteamiento tan falto de ceremonias, descubría una y otra vez que el temor al insomnio impide que nos durmamos; pues entonces el temor a salir a la tarima no debe ser una hiperintención contraproducente, sino una actividad que, llegado el caso, puede servir para reírnos de nosotros mismos, con una adecuada tensión interior, porque son actos formales, elaborados y públicos.

El profesorado se piensa (nos pensamos) como parte responsable de un entramado complejo, pues las demandas sociales, los avances tecnológicos y la vertiginosa producción de la información implican un replanteamiento de la forma en la que se enseña, ya que si una niña o un adolescente deben vivir en la sociedad de la información, deben saber cómo buscar, analizar, seleccionar y dar cuenta de lo aprendido mediante el trabajo oral, es decir, debe convertir tanta información en comunicación y a eso debemos ayudarles, a hacer resúmenes significativos, a plantear esquemas mnemotécnicos o a comentar sin tensiones que han perdido el hilo, pongo por caso. Creo que no debemos caer más en la apatía emocional porque un curso tras otro los estudiantes estén más y más alejados de lo que para nosotros es el listón.

Tengamos una dieta comunicativa (Serrano 2007: 100) con ellos, todos los días, saludémoslos cuando entramos al aula, preguntémosles cómo están, qué se cuentan, aprovechemos los pasillos como espacio de comunicación, no para escabullirnos cuando vienen con cara de pedir un aplazamiento o de poner excusas por

¹⁸ En *Ética*, 5ª parte, “Sobre el poder del espíritu o la libertad humana”, frase III.



haber faltado a clase. Usemos nuestro cerebro emotivo, que ante todo debe servir en estos tiempos para neutralizar la incertidumbre aparejada con tanta información; aprendamos esa pedagogía del caracol, con menos contenidos, pero bien comunicados. Esa buena comunicación en la tarima se maneja mucho mejor con procesos de ritualización (Serrano 2007: 35), para regular mucho mejor las relaciones sociales y canalizar los espacios de comunicación, sin que sean un castigo mortificante. Es necesaria una muy buena dosis de redundancia, de repeticiones, de memorizar signos perceptibles e interpretables, como por ejemplo el aparentemente sencillo acto de saludar, de presentarse y de presentar una exposición o darla por concluida con una despedida agradecida.

Para ayudar a nuestros jóvenes a que superen las dificultades de adaptación a un contexto en que ellos deben de ser y de parecer más formales no debemos olvidar, insisto, que

“un mundo con tanta información también resulta un mundo atrapado por la incertidumbre, en el que todos nos sentimos cada vez más inseguros, más frágiles, más vulnerables. Suele ocurrir que a mayor información, más incertidumbre, de manera que mucha y diversa información desafía constantemente nuestra capacidad para fijar la atención.” (Serrano 2007: 62)

Como somos animales eminentemente visuales, sobre todo en las llamadas culturas occidentales, se debe ordenar la información en forma lógica, armando un esquema organizativo atractivo, pero sin que ello sea imprescindible en las primeras etapas, pues podemos perdernos en los caminos estéticos del color, del tipo de letra o en los dibujos de apoyo. Ese riesgo es lo suficientemente peligroso como para que nos vuelva estúpidos o como para que ese celeberrimo *PowerPoint* se convierta en instrumento de tortura intelectual (Frommer 2010 y Zavalloni [2008] 2011: 199-200). Hay que tener en cuenta que es necesario revisar los borradores de los textos, hay que ser muy redundantes y revisores, y que en ese caso no es necesario escribir la totalidad del texto, sino tan sólo las palabras o ideas que los pueden ayudar en el momento de exponer o de presentar el tema.

Si no prestamos atención al estado de cosas a-oral de nuestro sistema educativo, corremos el peligro de que se normalice la tolerancia estandarizada hacia el fracaso lingüístico y comunicativo, si es que no lo está ya. Casi podríamos estar ante un déficit oral lingüístico como cambio lingüístico: quedarse mudo frente a una sociedad donde hablar entraña muchos riesgos. Mientras tanto, el sistema de educación secundaria es pertinazmente tradicionalista, para algunos focos de enseñanza, y aturde las mentes de nuestros adolescentes con la memorización acrítica de formas verbales que ya nadie emplea, y se hace sin ningún tipo de contexto, mediante el aprendizaje memorístico de tablas verbales, como hace muchas décadas. Con ello, deben conocer de memoria las formas del futuro de subjuntivo, tanto el simple como el compuesto, pero sin que apenas hayan sido enseñados a hablar en público, a defender sus puntos de vista cívicamente o a exponer un trabajo con cierta solvencia.

Hablando de hablar dice atinadamente Romaine ([1994] 1996: 237) que

“Es muy difícil tener opiniones sobre la forma de hablar que sean independientes del concepto de corrección que nos enseñaron en la escuela cuando aprendimos a hablar y a escribir...”

A lo peor ese criterio de corrección tan tormentoso y caprichoso hace estragos, puesto que callarse es mejor que arriesgarse, que hablar. Por ello creo que la noción de habilidad lingüística ha de definirse de forma que miremos la producción oral formal de los estudiantes más como estrategias en su actuación que como déficit en su competencia, lo que desde luego no sería nada sencillo. A partir de esas estrategias de actuación es cuando la intervención del profesor viene bien para señalar que hay elección en el uso lingüístico.

Tampoco podemos olvidar que los problemas lingüísticos son problemas sociales. Enfrentados a esas situaciones, nos hemos empeñado en alimentar una voraz industria del examen, de la acreditación o de los tests. Apostilla Romaine ([1994]1996: 253) que "...lo que fue para el siglo XIX la craneometría lo han sido para el XX los tests de inteligencia". Quizá tengamos legitimada más que nunca una sana insumisión contra esa industria examinadora; deberíamos discutirlo con el alumnado, conversar con ellos, no son tantas personas, obligándolos internamente a un crecimiento comunicativo menos tenso y menos olvidadizo de cara al futuro.

Quizá el planteamiento teórico de una mala praxis oral discursiva formal tenga que ver con un monolingüismo restrictivo que se ciñe a un registro coloquial que no crece ni se enriquece con actuaciones verbales más reflexivas, más elaboradas y menos espontáneas. ¿Cómo es posible que estas generaciones jóvenes tengan tantas cortapisas orales formales si han tenido (o no) una mayor exposición escolar y consiguientemente más acceso a los usos formales?

Julio Borrego Nieto, como adaptador de la obra de Romaine ([1994] 1996: 232), destaca los devastadores efectos que ha tenido en el mundo hispánico la teoría del déficit lingüístico de Bernstein, seguramente en contra de las previsiones del propio sociólogo británico. Los rasgos típicos del déficit que los seguidores de Bernstein se apresuraron a pontificar en el seno del código restringido empleado al hablar por una ingente masa de la población hispanohablante eran (y siguen siendo): 1) limitación del número de vocablos. Escaso empleo de sinónimos; 2) la limitación es acusada en el caso de adjetivos y adverbios; 3) oraciones cortas, simples, con frecuencia inacabadas; 4) empleo simple y repetitivo de conjunciones; 5) desorganización informativa; 6) empleo frecuente de la construcción impersonal, etc.

Como vengo sosteniendo en estas páginas, en lugar del concepto de déficit creo que es mucho más justo y adecuado manejar el concepto de eficacia o éxito comunicativos. Quizá haya un parecido con un semilingüismo deficitario cuando apenas dominamos estilos formales. Moreno Cabrera (2005) desentraña las increíbles y devastadoras repercusiones que el prestigio de la escritura tiene en una buena enseñanza y en el manejo de una buena comunicación. Poco después (Moreno Cabrera 2006: 20) descubre una obviedad desafortunadamente escondida al significar que los procesos son parecidos en el aprendizaje de la L1 y L2 o LE. De hecho

"la naturaleza de las variedades de una lengua es la misma que la que da cuenta de las variedades entre lenguas distintas. No existe pues un tipo de variación lingüística que dé origen a los llamados dialectos de una lengua y otro tipo cualitativamente diferente que dé origen a la variedad de las lenguas..."

Ello explica que (Moreno Cabrera 2006: 61)

“un hispanohablante pueda llegar a entender bastante bien el italiano, el catalán, el gallego, el portugués, sin necesidad de saber hablar estos idiomas e incluso sin acudir a clases de esas lenguas, igual que se las arregla para entender las más diversas variedades de su propia lengua.”

Entretanto vuelve a poner más dedos en nuestras llagas (Moreno Cabrera 2006: 33-34) y abunda en lo que hemos venido señalando a lo largo de este trabajo:

“hay que decir que lo que se enseña habitualmente en las aulas son lenguas artificiales y no lenguas naturales y, por consiguiente, lenguas que habla muy poca gente. Sin embargo, esto no se dice en ningún momento y se hace creer al estudiante que se le está enseñando una lengua natural hablada espontáneamente por la gente. De esta confusión inducida y alentada por la ideología monolingüista surge una serie de falsas concepciones sobre el aprendizaje de las lenguas naturales. En efecto el carácter curricular de las asignaturas de lengua en la enseñanza puede hacer pensar a muchas personas que las lenguas naturales son como otras asignaturas: simplemente hay que estudiar y aprobar los exámenes para conseguir el dominio de un idioma [...] Una lengua natural no se puede reducir a un simple caudal de conocimientos que se adquieren y utilizan en el momento adecuado. Una LN¹⁹ es sobre todo una forma de comportamiento social, una forma de relación entre seres humanos y, por lo tanto, un aspecto importante de nuestra personalidad individual y social. No tiene pues sentido encasillar la enseñanza de una LN como una asignatura más de la que uno se examina y pensar que eso es todo [...]; las lenguas que se enseñan y aprenden en el aula y que luego no se usan en la vida cotidiana, siguen estando en retroceso y en peligro de desaparición [...] La mayor dificultad del aprendizaje de las lenguas está [...] en la necesidad de incrustar, encajar, acomodar o asimilar la lengua que aprendemos en nuestra vida personal y social...”

En una contribución notoriamente acertada para esclarecer el panorama de la didáctica de lenguas extranjeras, poco antes, José Manuel Vez Jeremías (2004: 18) acentuaba también el carácter netamente vivencial de toda lengua, lejos de los principios que la enjaulan y apresan como una asignatura:

“Los objetivos de formación, a corto, medio y largo plazo, que competen al desarrollo de un potencial comunicativo por parte de los alumnos de LEs –no sólo como alumnos sino también como comunicadores sociales– forman parte explícita, hoy en día, de la inmensa mayoría de los diseños curriculares de los diversos sistemas educativos europeos que, de forma progresiva, se han venido aproximando, a lo largo de las última décadas, a la proyección de una educación lingüística vinculada, estrechamente, a la dimensión de un “yo socializado” en el aprendiz de LEs. La DLE²⁰ también tiene que incorporar unos contenidos (de conocimiento y de

¹⁹ Abreviatura de lengua natural.

²⁰ Sigla que significa Didáctica de Lenguas Extranjeras.

habilidades) acorde con estas circunstancias de progreso que van mucho más allá de cuando diseñábamos, o ayudábamos a diseñar, unidades didácticas destinadas a una intervención docente en LEs de tipo academicista.”

Yo mismo he comprobado la eficacia de técnicas normalmente empleadas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, o no propias, en la enseñanza de la lengua propia. Necesitamos que la lengua sea excluida de las aulas como una asignatura de los guardianes de la lengua, al acecho concupiscente de la busca y captura de errores, para que tengamos esos comunicadores sociales que señala Vez Jeremías.

Lo que hemos estado viendo en los circuitos bibliográficos sobre el déficit lingüístico y discursivo dirige el bisturí hacia esa erosión competencial. Yo mantengo que es necesario experimentar vivencialmente tanto conocimiento, porque sigue siendo poco operativo presuponer cosas que deberían saber nuestros estudiantes sin que las sepan verdaderamente. Requerirles competencias tecnológicas puede ser una sana medida para pedirles que estén actualizados, pero hay que hacerlo con sentido crítico, sin dejar de cultivar las cosas buenas de la tradición didáctica.

En todo caso, a mis presuposiciones asentadas durante algo más de dos décadas he sumado las evidencias en mi aula de que la poca atención a la enseñanza de la oralidad en nuestro sistema educativo viene disimulada por una detallada normativa que encubre un lacerante déficit. No debería de ser así, cuando tan significativamente como ha ocurrido en mi aula, los alumnos cuya primera lengua no era el español lo han hecho mucho mejor que los autóctonos. Aprendamos de ellos, igual que aprendemos (o podemos aprender) inglés, francés o portugués.

5. Recapitulación para buenas exposiciones orales²¹

5.1. General

1) Han de eliminarse las concepciones y las consiguientes percepciones deficitarias en relación con la enseñanza de la oralidad, pues producen desigualdades diglósicas difícilmente superables. Seguir haciéndolo probablemente signifique reforzar la autculpabilidad y una muy baja autoestima. El individuo se invalida y se culpa, lo que genera un estado depresivo de aceptación de un permanente diagnóstico negativo, uno de cuyos efectos es la inhibición de su acción, la de hablar. Frente a los climas de enseñanza correctivos, cultivemos los contextos comunicativos.

2) No caigamos en distracciones; las continuas oleadas e inundaciones de cambios burocráticos en la educación impiden que nos intereseamos y trabajemos por las cosas fundamentales, como la enseñanza de una lengua oral.

²¹ Como trasunto y urdimbre de esta recapitulación utilizo algunos de los puntos expresados en Chomsky 2010.



3) Desentrañemos que quienes ofrecen soluciones son muchas veces quienes han creado los problemas. O también que se pidan soluciones a quienes no han creado los problemas. Por ejemplo, desde hace años se ha implantado una enseñanza de base informática en institutos y escuelas. Las universidades son todavía un espacio de cierta resistencia. Esas tecnologías devastan con su mal uso una buena enseñanza de la oralidad.

4) No mantengamos a nuestro alumnado y a nosotros mismos en la ignorancia y en la mediocridad. Quienes hablen mejor y con más recursos lectales tendrán más posibilidades. No neguemos esta enseñanza al ámbito público. Pongamos en valor el mercado lingüístico de la oralidad formal.

5) No estimulemos a nuestra sociedad para ser complaciente con la mediocridad. No promovamos más en el público la creencia de que es una moda el hecho de ser estúpido, vulgar e inculto. Para ello hay que revisar, ensayar, practicar, errar y tomar nota proactiva de las equivocaciones.

5.2. Concreta: aspectos manifiestamente mejorables

Para que nuestro alumnado sea más habilidoso en el manejo de sus habilidades orales debemos ser hábiles docentes para habilitar unas cuantas medidas:

1) Ensayar con el alumnado el saludo y la despedida en una exposición oral. Hacerlo les da seguridad para abordar el acto de habla en su totalidad. El saludo y la despedida serían convertidos en secuencias didácticas para su ensayo y práctica.

2) Ensayar habilidades discursivas generando un grupo de enlaces (conectores y marcadores) que sean dispuestos y ensayados según el contexto de la secuencia didáctica.

3) Ensayar recursos que sirvan para comunicar con el auditorio e involucrarlo mediante una escucha activa.

4) Proponer modelos vivos (en nuestro caso el de las exposiciones de estudiantes extranjeras) como guía de acción orientativa, no como vademécum de obligado cumplimiento.

5) Repetir fragmentos orales de interés para tomar conciencia de la fluidez discursiva.

6) Provocar el uso de comparaciones, símiles y metáforas que agilicen y fijen la escucha atenta del auditorio.

7) Hacer mucho hincapié en las palabras-clave que sirven para comenzar y guiar una exposición oral, desaconsejando taxativamente la aparición de una ingente información en pantalla o en papel.

8) Ejercitar el volumen de voz, la focalización tonal y la mirada directa repartida entre el auditorio para desinhibir comportamientos excesivamente tímidos en el ámbito público.



9) Animar y empoderar públicamente a quienes presenten signos de gran inseguridad de forma que superen, por ejemplo, el temblor de manos y del cuerpo.

10) Recapacitar constructivamente sobre el uso del *PowerPoint* para que no provoque disturbios comunicativos de base tecnológica.

Antonio Daniel Fuentes González

Universidad de Almería

dfuentes@ual.es



Referencias Bibliográficas

- Álvarez Angulo, T. (ed.) (1996): "El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 8, pp. 29-44.
- Auber, A., E. Duque, M. Fisas y R. Valls (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*, Barcelona: GRAÓ.
- Barragán, C. (ed.) (2005): *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Barcelona: GRAÓ.
- Bauman, Z. ([1987] 1997): *Modernidad y Holocausto*, Madrid: Sequitur. Trad. de Ana Mendoza.
- Bauman, Z. ([2001] 2008): *COMUNIDAD. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid: Siglo XXI. Trad. de Jesús Albores.
- Bauman, Z. (2004): *Modernidad líquida*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1990): "El mercado lingüístico", *Sociología de la cultura*, pp. 143-158.
- Burke, P. ([1993] 1996): *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*, Barcelona: Gedisa. Trad. de Alberto L. Bixio.
- Burke, P. ([2004] 2006): *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*, Madrid: Akal. Trad. de Jaime Blasco Castiñeyra.
- Camps, A. y J. Dolz (1995): "Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 5-8.
- Canale, M. y M. Swain (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1/1, pp. 1-47.
- Chomsky, A. N. (2010): "Las 10 Estrategias de Manipulación Mediática", en <http://www.cubadebate.cu/opinion/2010/09/15/noam-chomsky-y-las-10-estrategias-de-manipulacion-mediatica/> (Consultada el 15 de septiembre de 2010).
- Cros Alavedra, A. (1995): "El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 95-106.
- Cros, A. y M. Vilà: (1999): "Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22, pp. 49-63.
- Corredor Tapias, J. y C. A. Romero Farfán (2008): "Planeación, organización y expresión de un tipo de discurso oral: la exposición. Consideraciones, sugerencias y recomendaciones", *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, pp. 57-76.
- Del Valle Rodas, J. y M. E. Torino (2004): "Estrategias discursivas del texto expositivo oral en Salta", *Actas Congreso Internacional de Políticas Culturales e Integración Regional*, Buenos Aires, pp. 1380-1384.
- Delgado, J. M. y J. Gutiérrez (coords.) (1995): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.

- Duranti, A. ([1988] 1992): "La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis", F. J. Newmeyer (comp.): *Panorama de la Lingüística Moderna (de la Universidad de Cambridge), Volumen IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid: Visor, pp. 173-196. Trad. de Luisa Martín Rojo.
- Duranti, A. ([1997] 2000): *Antropología Lingüística*, Madrid: Cambridge. Trad. de Pedro Tena.
- Equipo CUIDEM-NOS (2011): *El bienestar del docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*, Barcelona: GRAÓ.
- Feliz, T., R. Gonzalo y F. Sepúlveda Barrios (2008): *Didáctica general para Educadores Sociales*, Madrid: UNED-McGraw-Hill.
- Fishman, J. A. (1982): *Sociología del lenguaje*, Madrid: Cátedra.
- Frankl, V. ([1946] 2004): *El hombre en busca de sentido*, Barcelona: Herder. Trad. de Christine Kopplhuber y Gabriel Insausti Herrero.
- Frommer, F. (2010): *La pensée PowerPoint. Enquête sur ce logiciel qui rend stupide*, Paris: La découverte - slf; Cahiers libres.
- Fuenmayor de Vílchez, G., Y. VillasmiL y M. G. Rincón (2008): "Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ", *Letras*, 77, pp. 189-219.
- García Ferrando, M., J. Ibáñez y F. Alvira (comps.) (2000): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García Marcos, F. J. (1999): *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Almería: Universidad de Almería.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.
- González Ortiz, L. (2004): "La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica", *Zona Próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 5, pp. 86-111.
- Guasch, Ó. (1997): *Observación participante*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gumperz, J. J. (ed.) (1982): *Language and social identity*, Cambridge: C. Univ. Press.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge: C. Univ. Press.
- Junta de Andalucía-Consejería de Educación (2007): Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Hine, C. (2004): *Etnografía virtual*, Barcelona: Editorial UOC.
- Hymes, D. (1974): «Hacia etnografías de la comunicación», P. L. Garvin y Y. Lastra de Suárez (eds.): *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México: UNAM, 48-89.
- Hymes, D. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Paris: Hatier-Credif.
- Iglesias Solano, A. (1995): "Los textos expositivos: una experiencia interdisciplinar entre Lengua y Ciencias de la Naturaleza", *TEXTOS de DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA*, Monografía: HABLAR EN CLASE, 3, pp. 109-119.
- Laguna González, M. (2010): "El discurso explicativo oral (y escrito)", *Revista TAREAS de Educación*, 5, pp. 18-26.
- López Navia, S. A. (1997): "Principales deficiencias en el uso oral del lenguaje en las situaciones explicativas", *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 3, pp. 229-236.



- Marimón Llorca, C. (2006): "El texto explicativo en español: entre la enseñanza y la argumentación", M. Casado Velarde, R. González Ruiz y M. V. Romero Gualda (coords.): *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores. Actas del I Congreso Internacional*, Volumen 1, pp. 1065-1078.
- Moreno Cabrera, J. C. (2005): *LAS LENGUAS Y SUS ESCRITURAS. Tipología, evolución e ideología*, Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*, Barcelona: Horsori.
- Núñez Ruiz, G. y M. del C. Quiles Cabrera (2003): *La narración oral en la escuela*, Almería: Universidad de Almería.
- Palou, Juli y Carmina Bosch (2005a): "Introducción", en J. Palou y C. Bosch (coords.), *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Barcelona: GRAÓ, pp. 11-14.
- Palou, J. y C. Bosch (2005b): "La exposición oral", J. Palou y C. Bosch (coords.): *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, Barcelona: GRAÓ, pp. 45-55.
- Pujol, M. (1992): "Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, pp. 119-126.
- Quiles Cabrera, M. del C. (2004): "Bases curriculares y referentes históricos para la enseñanza del discurso oral", *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas*, 12. En <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/01quiles.pdf> (Consultada el 7 de junio de 2011).
- Quiles Cabrera, M. del C. (2006): *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la educación primaria*, Barcelona: Octaedro.
- Quiles Cabrera, M. del C. (2007): "Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario", L. Cortés Rodríguez (coord.): *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, 2 vols. Madrid: Arco Libros, pp. 847-860.
- Rodríguez, M. E. (1995): "Hablar en la escuela: ¿Para qué...? ¿Cómo?", *Revista Latinoamericana de Lectura*, 3, pp. 1-11.
- Romaine, S. ([1994] 1996): *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona: Ariel. Vers. esp. de Julio Borrego Nieto.
- Romano, V. (2007): *La intoxicación lingüística. El uso perverso de la lengua*, Barcelona: El Viejo Topo.
- Rosales, J., E. Sánchez Miguel, P. Conde e I. Cañedo (1994): "El discurso expositivo: una comparación entre profesores expertos y principiantes", *Infancia y aprendizaje*, 67-68, pp. 51-74.
- Rossi-Landi, F. (1970): *El lenguaje como trabajo y como mercado*, Caracas: Monte Ávila Editores. Trad. de Italo Manzi.
- Sankoff, D. ([1988] 1992): "Sociolingüística y variación sintáctica", F. J. Newmeyer (comp.): *Panorama de la Lingüística Moderna (de la Universidad de Cambridge), Volumen IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid: Visor, pp. 173-196. Trad. de Luisa Martín Rojo.
- Sanz Pinyol, G. (2005): *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes*, Barcelona: GRAÓ.
- Serrano, S. (2000): *Comprender la comunicación. El libro del sexo, de la poesía y la empresa*, Barcelona: Paidós.

- Serrano, S. (2004): *El regalo de la comunicación*, Barcelona: Anagrama.
- Serrano, S. (2007): *Los secretos de la felicidad. El maravilloso poder de la conversación*, Barcelona: Alienta.
- Soca Marrero, Y. y K. Gancedo Álvarez (2010): "La comunicación oral y su importancia dentro del proceso docente". En <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/comunicacion-oral-importancia-proceso-docente.htm> (Consultada el 4 de junio de 2011).
- Trigo Cutiño, J. M. (1998): "Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, pp. 35-53.
- Trigo Ramón, L. (1999): "Problemas para la adquisición de la competencia comunicativa: saber escuchar", J. Fernández González y otros (eds.): *LINGÜÍSTICA PARA EL SIGLO XXI*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 1577-1582.
- Vásquez Rocca, A. (2008): "Zygmunt Bauman: Modernidad líquida y fragilidad humana", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Revista Electrónica de la Universidad Complutense*. En <http://www.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf> (Consultada el 12 de junio de 2011).
- Vázquez, G. (2000): *La destreza oral: conversar, exponer, argumentar*, Madrid: Edelsa-Tandem-Instituto Cervantes.
- Vez Jeremías, J. M. (2004): "La DLE: de hoy para mañana", *PORTA LINGUARUM*, 1, pp. 5-30.
- Vila, M. e I. Vila (1994): "Acerca de la enseñanza de la lengua oral", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, pp. 45-54.
- Vilà i Santasusana, M. y otros (2002): *Didáctica de la lengua oral formal*, Barcelona: Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2004): "Actividad oral e intervención didáctica en las aulas", *Glosas didácticas. Revista ELECTRÓNICA INTERNACIONAL*, 12, pp. 113-120.
- Vilà i Santasusana, M., (2005a): "El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas", M. Vilà i Santasusana (ed.): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó, pp. 37-56.
- Vilà i Santasusana, M. (ed.) (2005b): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona: Graó.
- Vilà i Santasusana, M. y A. Cros Alavedra (2011): "Competencia comunicativa oral: estrategias explicativas y argumentativas", dentro del PLAN DE FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ. En <https://tavira.uca.es/tavira/pdi/mensaje.do?id=1212> (Consultada el 12 de junio de 2011).
- Wolton, D. ([2009] 2010): *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica*, Barcelona: Gedisa.
- Zavalloni, G. ([2008] 2011): *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, Barcelona: GRAÓ. Trad. de Francesc Massana Cabré.