

# ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

## DIDACTIC STRATEGIES FOR THE TEACHING OF ORAL LANGUAGE IN PRIMARY EDUCATION

NÚÑEZ DELGADO, M.<sup>a</sup> Pilar

ROMERO MARISCAL, M.<sup>a</sup> Ester

Grupo de investigación ÉTIMO. Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

Dirección postal del autor: Facultad de Ciencias de la Educación

Campus Universitario de Cartuja, 18071 Granada

Fecha de finalización del trabajo: junio de 2009

Fecha de recepción por la revista: septiembre de 2009

Fecha de aceptación: octubre de 2009

C.D.U.: 372.47

BIBLID [ISSN: 0214-0484. *Rev. Educ. Univ. Gr.* (2009). Vol. 22:1, págs. 125-152].

### RESUMEN

En este trabajo se reflexiona sobre la necesidad de ofrecer unas sólidas bases teóricas para la intervención docente en la enseñanza de la lengua oral, y se opta por asumir como tales bases aquellas que se apoyan en las aportaciones sobre los *elementos de la teoría del hablar* sostenidas por el lingüista E. Coseriu; a partir de las cuales —junto a otras consideraciones de interés—, se ofrece un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral en educación primaria sustentado en una visión funcional-pragmática-discursiva del lenguaje, y, tomando como base este modelo, se indican pautas concretas para poner en práctica programas de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y para evaluar la competencia discursiva oral.

*Palabras clave:*

*Didáctica de la lengua. Educación lingüística. Enseñanza de la lengua oral.*

### ABSTRACT

This study argues for the need to provide reliable theoretic foundations in relation to the educational interventions on the teachings of an oral language. Thus, the *elements in the theory of speaking* by E. Coseriu, among other interesting considerations, have been chosen as a didactic model for the development of the oral discursive competence in Primary Education. The bases of this proposal rely on a functional, pragmatic and discursive consideration of language. In addition to this theoretic frame, some concrete guidelines are offered in order to implement educational programmes of teaching and learning an oral language as well as to evaluate the oral discursive competence.

*Key words:*

*Didactics of Language. Linguistic Education. Teaching of the oral language.*

## SUMARIO

1. Introducción: Determinación del problema y propuesta de objetivos. 2. Bases teóricas para una intervención didáctica. 2.1. Las macrohabilidades de la comunicación oral: expresión, comprensión e interacción. 2.2. Competencia lingüística cultural y enseñanza de la comunicación oral. 3. Un nuevo modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. 4. Conclusiones que derivan del nuevo modelo. 4.1. Pautas para el diseño y puesta en práctica de programas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral. 4.2. Consideraciones sobre la evaluación de la lengua oral.

### 1. INTRODUCCIÓN: DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA Y PROPUESTA DE OBJETIVOS

La respuesta que en la actualidad se está dando al tratamiento didáctico de la lengua oral en el ámbito escolar se mueve en una situación claramente paradójica: mientras que por una parte se está criticando seriamente por expertos el hecho de que cada vez se habla peor y se está afirmando sin reticencias por el profesorado que sus alumnos tienen cada vez una expresión más pobre, por otro lado las instituciones educativas no acaban de asumir —y poner en práctica— las nuevas orientaciones pedagógicas que desde hace ya decenas de años vienen reclamando instancias tanto científicas como político-educativas. La escuela parece seguir dando por hecho que cuando llegan a la educación primaria los alumnos ya han adquirido este código y es poco lo que puede enseñárseles, pues lo que les falta por adquirir vendrá como consecuencia “natural” del proceso de desarrollo sin que se precise nada más. La experiencia muestra a diario que esto no es así, de lo que puede valer como ejemplo la proliferación de cursillos y manuales dirigidos a adultos para aprender a hablar en público, si bien hasta hace poco la evidencia no ha sido suficiente para promover en este terreno una intervención didáctica que solo se ha realizado como actividad esporádica, sin sistematización y sin seguridad por parte del profesorado respecto a la eficacia de lo hecho (M.<sup>a</sup> P. Núñez, 2003).

Estas opiniones tan ampliamente extendidas como fácilmente constatables de que los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo —incluido el nivel universitario— no saben hablar bien si se atiende al grado de dominio de la lengua oral que debiera corresponderles en función de tales niveles, nos lleva a pensar que —desde la perspectiva didáctica— existe la urgente necesidad de reflexionar seriamente sobre esta situación con objeto de conocer y analizar tanto las aportaciones específicas provenientes de distintos campos del saber sobre el lenguaje oral y sobre su enseñanza, como de profundizar a través de la oportuna investigación sobre nuevos planteamientos didácticos con objeto de llegar a obtener conclusiones acertadas que permitieran llevar a las aulas la posibilidad de mejorar esta situación.

No hace falta insistir en la importancia del dominio de la palabra hablada en cualquier tipo de sociedad y sobre todo en las democráticas, en las que tanto la integración en la sociedad y en la cultura como el progreso en lo político, económico y social dependen en gran medida del grado de posesión que los ciudadanos tengan de la palabra. Aprender a hablar consiste en adquirir una serie de destrezas que permitan un uso solvente de la lengua para producir textos de calidad en contextos reales de comunicación; sin embargo, tal dominio de la lengua oral no es fácil de conseguir solo a través del estudio de la lengua en sus aspectos puramente gramaticales (Briz, 2008); de tal manera que seguir creyendo que enseñar los aspectos formales de la lengua —sobre todo en educación primaria— para que los alumnos aumenten su caudal léxico y mejoren su competencia lingüística incorporando a su uso una sintaxis más rica y compleja es estar negando la realidad y remando contra corriente.

En los últimos tiempos, la evolución de los estudios procedentes tanto del ámbito de la lingüística como de las ciencias de la educación o de la psicología y la sociología así como del campo específico de la didáctica de la lengua, han puesto de relieve la importancia del lenguaje oral y la trascendencia de sus aspectos metodológicos. Ahora bien, a pesar de la gran capacidad que poseen los alumnos de educación primaria para diferenciar y comprender distintos tipos de textos orales, esto no significa que su producción sea fácil para ellos, sino que, muy al contrario, encuentran tal cantidad de dificultades que la aplicación de modelos didácticos adecuados por parte de maestros competentes podría paliar, en gran medida, tales escollos y ayudar a un aprendizaje más eficaz. Indiscutiblemente, se trata de modelos que, además de contar con una seria fundamentación lingüística, psicológica y sociocultural, han de estar en sintonía con las exigencias propias de los distintos géneros discursivos y con las capacidades, necesidades e intereses de los escolares.

Es urgente en la sociedad actual enseñar a hablar con corrección, coherencia y adecuación, a escuchar con espíritu crítico y a interactuar con eficacia, y esto empieza por crear en profesores y alumnos el convencimiento de que estas capacidades son observables, evaluables y mejorables. Estamos ante una de las tareas que la educación escolar debe emprender sin dilaciones y para la cual son fundamentales modelos didácticos con sólidas bases científicas que faciliten una planificación rigurosa y una intervención sistemática las cuales deberán tener en cuenta los objetivos que se persiguen, las competencias que exige la comunicación oral y la características de las capacidades expresivas, receptivas e interactivas orales; pues resulta innegable que a la hora de determinar cuáles son los objetivos de la enseñanza de la lengua en general y de la comunicación oral en particular hay un aspecto que en modo alguno se puede obviar: la fundamentación científica que debe servir de base para el desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos.

Existe, por tanto, un espacio de investigación que, a pesar de los esfuerzos realizados hasta el momento, es necesario completar con objeto de resolver este problema: el de la falta de un modelo didáctico que, avanzando sobre los hasta

ahora conocidos, tenga en cuenta las últimas y más consistentes y adecuadas aportaciones referidas tanto al campo de las ciencias del lenguaje como al ámbito de las ciencias psicopedagógicas.

Este trabajo se centra, pues, en la elaboración de unas propuestas metodológicas concretas (un modelo didáctico y unas estrategias de aprendizaje) que permitan abordar la enseñanza de la lengua oral en el marco de enfoques comunicativos y funcionales, procurando que la competencia comunicativa oral de los escolares de educación primaria se incorpore a su educación integral como una de las competencias más valiosas que han de conseguir estos educandos.

Sus objetivos son, concretamente, los siguientes: a) la elaboración de un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral en alumnos de educación primaria b) aportar las pautas requeridas para el diseño y puesta en práctica de la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral en este nivel educativo; y c) ofrecer las oportunas consideraciones que sobre la evaluación de la lengua oral de los escolares se derivan del modelo didáctico propuesto.

## 2. BASES TEÓRICAS PARA UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

### 2.1. *Las macrohabilidades de la comunicación oral: expresión, comprensión e interacción*

La capacidad del ser humano para hablar consigo mismo y con otros constituye a un tiempo una de las características más distintivas y también más enigmáticas de la especie. Esto nos lleva a preguntarnos por la esencia del lenguaje, a descubrir la fascinación que inevitablemente surge cuando nos paramos a pensar la cantidad de cosas que somos capaces de hacer con —y gracias a— este instrumento que usamos a diario sin reparar en su potencia. La lengua es ante todo una herramienta para crear: es el medio que satisface nuestra necesidad de decir, de mostrar, de interpretar, de expresar. Las personas usamos la lengua para satisfacer necesidades, unas más perentorias (dar o pedir información, establecer o romper relaciones) que otras (disfrutar, evadirse, aprender), pero todas importantes. El uso de la lengua nos sirve para identificarnos como miembros de grupos sociales, profesionales o económicos y también para individualizarnos por medio de la peculiar forma de expresarnos de cada uno; por otra parte, además de ser el instrumento que nos permite relacionarnos con los demás en la multitud de situaciones y contextos en que nos coloca el mundo actual, es también el mecanismo que nos permite relacionarnos con nosotros mismos: hablarnos, pensarnos, planificarnos, explicarnos... ¿entendernos?

De esta manera, lo que vienen a poner de manifiesto estas dimensiones social e individual de las lenguas —que se muestran fundamentalmente a través de la oralidad (M.<sup>a</sup> P. Núñez, 2003a)— es la capacidad del lenguaje humano para construir conceptos, para crear mundos nuevos, para imaginar situaciones, sociedades, individuos..., para sustentar y producir sentimientos, y para orga-

nizar toda esa información según esquemas novedosos, adaptados a finalidades constantemente redefinidas. La lengua constituye una de las herramientas más poderosas para la edificación del mundo y de todos los mundos posibles: construye mitos y formula principios científicos, crea historias e instituye códigos normativos, imagina utopías y da forma a las emociones. Y hasta es capaz de recrearse en las propias asociaciones insólitas, absurdas, paradójicas, que concibe.

En cuanto a la expresión oral, habría que tener en cuenta que arranca siempre de una necesidad de comunicar ya que si no existe ningún motivo la interacción verbal no se produce. A la intención inicial le sigue el proyecto de alocución, es decir, un esquema de lo que pretendemos decir, siendo la última etapa la enunciación oral, desplegada siempre en un contexto verbal o práctico determinado que debe corresponder no solo a la intención del que habla sino también a las expectativas que tiene el que escucha con respecto a la alocución. Ante la complejidad que supone la actividad expresiva oral, los intentos de caracterizar la producción verbal en términos exclusivamente cognitivos y/o gramaticales resultan necesarios pero no suficientes. Los sujetos hablan para algo: informar, preguntar, pedir o para entablar contacto con otras personas. La actividad que llamamos habla es, además de un proceso cognitivo y lingüístico, una actividad instrumental y de interacción social. Las personas hablan en contextos interactivos con el objeto de producir ciertos efectos sobre sus interlocutores, y para ello construyen y emiten aquellas formas lingüísticas que consideran potencialmente más eficaces en términos comunicativos. Esto demanda que la producción del lenguaje sea interpretada también como un proceso comunicativo con repercusiones sociales que se ve fuertemente influido y restringido por factores pragmáticos tales como los objetivos e intenciones comunicativos del hablante, el contexto social en el que tiene lugar el habla, el conocimiento que los interlocutores tienen sobre sí mismos, los contenidos hablados en el discurso previo, etcétera.

Ahora bien, tras el esplendor de la oratoria en la antigüedad grecolatina, podemos afirmar que hablar bien o hablar mejor no ha sido una necesidad valorada socialmente hasta hace poco, aunque la vida actual exige un alto nivel de comunicación oral. No saber hablar de forma coherente y clara, con una mínima corrección, y —a ser posible— de forma expresiva, limita seriamente las posibilidades profesionales y las aptitudes personales.

Aunque son varias las teorías explicativas del funcionamiento de la expresión oral, todas vienen a coincidir en un esquema operatorio que en sus grandes líneas tomamos de Levelt (1989). Éste incluye dos grandes grupos de procesos: los procesos de macroplanificación del mensaje, que abarcan la planificación del discurso global, la selección de los contenidos, de la estructura y del estilo retórico del mismo; y los procesos de microplanificación, que se aplican en la construcción de enunciados individuales y serían los responsables de perfilar las decisiones estructurales concretas que se derivan de las decisiones anteriores: por ejemplo, la forma lingüística, la perspectiva con que los distintos núcleos temáticos deben ser presentados, la posición de las piezas léxicas en la oración,

etc. Ambos suponen la activación de lo que Bygate (1987) llama *conocimientos*, informaciones que poseemos y que incluyen, entre otros, el dominio del sistema de la lengua y de otros aspectos relacionados con la cultura o la estructura de la comunicación, y *habilidades*, comportamientos que mantenemos en los actos de expresión: habilidades para adaptarse al tema, para adecuar el lenguaje, etcétera.

Este funcionamiento supone un imbricado conjunto de capacidades (enunciar controlando lo que se dice, evaluando la recepción, planificando lo siguiente en coherencia con el discurso total, y todo en un tiempo muy breve) que solemos adquirir participando en interacciones variadas, pero que son susceptibles de ser mejoradas en la escuela. De este modo, una enseñanza sistemática de la expresión oral debe proponerse que los alumnos avancen en el dominio de las rutinas comunicativas (saludos, agradecimientos, etc.), de las microhabilidades de conducción de la interacción (saber iniciar, ampliar, desviar, acabar temas; dominar los turnos de palabra: cuándo hablar, durante cuánto tiempo y cuándo acabar, indicándolo mediante los recursos pertinentes), de la expresión lingüística de los significados aplicando estrategias de facilitación de la producción y de compensación de dificultades (redundancias, comparaciones, ejemplos...), de la evaluación de la comprensión, del control de la voz, la postura corporal y los gestos, la entonación y la fluidez... (Grau y Vilà, 2005).

En relación con la comprensión oral, la investigación psicolingüística ha demostrado que se trata de un proceso inferencial que comienza con la percepción del lenguaje, pasando por la comprensión del significado general de la enunciación hasta culminar en la comprensión del subtexto. Esta dinámica indica que *escuchar* —a diferencia de *oír*, que es un acto pasivo, automático— engloba todo el circuito del pensamiento, implica una atención despierta, activa, que formula preguntas y sugiere respuestas, que se anticipa a la acción futura que va a desplegar la audición (Gauquelin, 1992; Crespo y Manghi, 2005). Comprender el lenguaje es, en efecto, un proceso complejo integrado por multitud de subprocesos más sencillos que, en muchos aspectos, difieren notablemente unos de otros. Los pasos iniciales en este ámbito son los de reconocimiento y comprensión de palabras que, dada la velocidad con que se desenvuelve una conversación normal, son muy rápidos y con escaso margen para tomar decisiones conscientes.

Algunas de las características de los procesos de escucha nos confirman esta complejidad. Normalmente escuchamos con un objetivo determinado y con expectativas concretas sobre lo que vamos a oír, es decir, disponemos de antemano de una capacidad de predecir que prepara el proceso de comprensión. Por otra parte, casi siempre que escuchamos podemos ver a quien habla, lo cual permite la retroalimentación inmediata, la ruptura del discurso y la utilización de las pistas contextuales para crear inferencias que añadimos a los (pre)supuestos o sobreentendidos activados a partir de la situación de comunicación, del conocimiento del mundo y de la experiencia comunicativa; además, mientras escuchamos se nos pide constantemente que ofrezcamos retroalimentación a nuestro interlocutor por medios verbales o no verbales y, como consecuencia de

estas respuestas, de los cambios de turnos de palabra, el discurso se fracciona en segmentos breves que se escuchan por separado y cuyo sentido hay que ir construyendo junto con la información proporcionada por otros estímulos sensoriales, neutralizando el posible ruido.

Saber escuchar no significa, pues, simplemente callarse. *Escuchar* es comprender un mensaje por medio de la puesta en marcha de un complejo proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente que requiere “el reconocimiento de la situación, de la captación del sentido (intencional) de los enunciados emitidos y de la función/valor de los indicios visuales y prosodémicos (entonación, silencios, pausas, variaciones de ritmo...)” (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 242). De este modo, en palabras de Conquet (1983: 41), la escucha se nos presenta como “un acto eminentemente activo, que pone en juego todas nuestras facultades, reclamando de nosotros una actitud física determinada, un trabajo mental, el dominio de nuestros sentimientos y, a veces, una acción concreta para terminar”.

Al igual que ocurre con el habla, desde el punto de vista didáctico, la primera exigencia para trabajar el desarrollo de la capacidad de escucha en la educación escolar es la de disponer de un modelo psicolingüístico que explique de forma satisfactoria el proceso de comprensión oral, un proceso que empieza antes de que se inicie el discurso con un conjunto de estrategias de precomprensión: sabemos cosas sobre nuestro interlocutor, tenemos unos objetivos al hablar con él, tenemos información almacenada en la memoria a largo plazo y la actualizamos antes y durante el proceso de comprensión. Cuando no conocemos al interlocutor, la comunicación depende exclusivamente del discurso.

En plena conversación el receptor despliega una serie de estrategias en un proceso muy relacionado con otras capacidades cognoscitivas como la atención y la memoria: 1) identificar elementos y unidades significativas de la secuencia acústica; 2) seleccionar los más relevantes, agrupándolos en unidades coherentes y significativas que nos permitan dar sentido, según nuestros conocimientos lingüísticos y del mundo, a lo seleccionado en el marco de un esquema interpretativo; 3) anticipar e inferir la intervención del emisor a partir del contenido y la estructura del discurso, de los códigos no verbales, la actitud, etc., de forma que puedan atribuírsele intenciones plausibles; y 4) retener elementos destacados del discurso durante unos segundos en la memoria a corto plazo para usarlos en la interpretación global del mismo.

La percepción y la discriminación, junto con otros elementos cognitivos y afectivos conforman, pues, los aspectos claves en la recepción de lo oral; son aspectos globales que permiten concretar microhabilidades específicas, las cuales no se trabajan en un orden determinado, sino que interactúan al mismo tiempo en las diversas fases del proceso y en los distintos niveles del lenguaje.

Orientar el trabajo sobre la escucha y ponerla en relación con actividades concretas o con finalidades que derivan de un modelo didáctico, comunicativo y funcional (responder a preguntas formuladas previamente, señalar las ideas centrales o ampliarlas, reconocer el tema en una lista, etc.) puede ayudar a so-

lucionar el problema de la escasa capacidad de atención y los cortos periodos de concentración que suelen presentar los alumnos.

Finalmente, los nuevos planteamientos en la enseñanza de idiomas que ha introducido el *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* del Consejo de Europa (2001) han incorporado una nueva destreza que se agrega a las otras cuatro tradicionalmente existentes en el ámbito hispano (hablar, escuchar, leer y escribir): la interacción. Y es que la integración de las destrezas inherente a los enfoques comunicativos y funcionales necesita de una herramienta fundamental que había estado ausente en nuestro marco teórico pedagógico-didáctico tradicional, y que se incorpora después de haber sido probada durante décadas en los países anglosajones, países que cuentan con una amplia trayectoria de explotación de la gestión oral aplicada a la educación, a las leyes y a la vida cotidiana.

En sentido estricto, si ponemos en relación las dos destrezas psicolingüísticas —comprensiva y expresiva— con los dos códigos usuales y más utilizados —oral y escrito—, no puede considerarse que la interacción sea una destreza distinta, pues forma parte de la comunicación oral. Sin embargo, al dedicarle un espacio específico, la intención del MCERL es claramente la de poner de manifiesto la importancia de fomentar esta habilidad, dada la relevancia que sin duda tiene en el mundo actual donde la lengua hablada sigue siendo una asignatura pendiente tanto de los sistemas educativos como de la formación de los adultos. El dominio de una lengua, propia o extranjera, no es completo si no se posee esta capacidad en grado suficiente, es más, desde nuestro punto de vista, no es exagerado afirmar que la interacción es la manifestación más patente de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas del usuario. Se caracteriza, más allá de una mera sucesión de actividades de expresión y comprensión, por dos rasgos: a) los procesos de comprensión y expresión se superponen en tanto en cuanto se prepara la respuesta en relación con la hipótesis que se va haciendo sobre lo escuchado, y b) el discurso es acumulativo y esto se refleja en la forma de los enunciados producidos.

El principio que estructura la interacción es el de cooperación, que consiste en la negociación de significados para construir conjuntamente una conversación. A este principio general se unen otras estrategias de tipo cognitivo-discursivo ciertamente complejas “[...] que suponen controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.” (MCERL, 2002: 75)

Esta importancia que ahora se reconoce de modo explícito a las habilidades de interacción en la actividad comunicativa en general afecta directamente al campo de la didáctica de lenguas, que no puede quedar al margen de este hecho, tal y como señalan, apuntando además dos grandes líneas investigación en este sentido, Bigot y Cicurel (2005: 4):

Les interacciones verbales sont devenues un enjeu majeur de la réflexion didactique d'une part parce qu'elles apparaissent comme un des principaux vecteurs de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage et d'autre part parce qu'elles constituent désormais un objet d'apprentissage à part entière.

## 2.2. *Competencia lingüística cultural y enseñanza de la comunicación oral*

Además de tener en cuenta los fundamentos científicos de carácter psicopedagógico, nos parece imprescindible que hay que disponer de una teoría descriptiva que pueda ser tomada como referente, aunque de antemano se sepa y se entienda que encontrar un modelo de descripción lingüística que se ajuste de pleno a la totalidad de los fines que se pretenden no sea asunto nada fácil, pues posiblemente no exista ninguno que coincida por completo con los presupuestos didácticos asumidos en principio para llevar a cabo la docencia idiomática. Sin embargo, esto no solo no debe ser preocupante sino que es algo lógico, ya que no es tarea del lingüista plantearse las posibilidades de utilización de sus hallazgos teóricos a la enseñanza de la lengua en ninguno de los niveles educativos. Pero, sin pretender ningún tipo de extrapolación de un determinado modelo lingüístico ni de su aplicación directa al ámbito didáctico, sí es factible y necesario buscar un modelo que posibilite una actuación didáctica bien fundamentada en lo lingüístico. Y desde nuestra opinión —y también desde nuestra experiencia basada en distintos trabajos de investigación empírica (Núñez y Romero, 2003)—, uno de los modelos que más podría ajustarse a estas exigencias y expectativas es el de E. Coseriu (1992), quien ha intentado establecer las bases teóricas de la *competencia lingüística cultural* desde una reflexión lingüística basada no tanto en la *lengua* como sistema cuanto en el *hablar* como actividad humana, y ha formulado una *teoría del hablar* en la que, con extraordinaria solidez metodológica y seriedad científica, ha llegado a determinar y a definir los distintos elementos del hablar.

En oposición a Chomsky, Coseriu propone una teoría de la competencia lingüística desde la consideración del lenguaje como producto de la cultura humana. Por esto explica el hablar del hombre a partir de su actividad espiritual creativa, de su cultura y de su historia. Y también en oposición a los planteamientos de Saussure afirma E. Coseriu (1992:74) que, en su opinión, hay que invertir su conocido postulado en el sentido de que, en lugar de colocarse en el terreno de la lengua, “hay que colocarse desde el primer momento en el terreno del hablar y tomarlo como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje (inclusive de la lengua)”. Desde tales consideraciones, el hablar es una actividad cultural; y, en cuanto actividad cultural, se caracteriza porque “es una actividad humana universal que es realizada individualmente en situaciones determinadas por hablantes individuales como representantes de comunidades lingüísticas con tradiciones comunitarias del saber hablar” (*ibid.* p. 86).

De esta definición deduce E. Coseriu que en el nivel cultural del hablar se pueden distinguir tres planos: 1) el plano universal, puesto que el hablar es un *hablar en general*, que presenta aspectos universales, comunes a todos los hombres, 2) un plano histórico o particular, en tanto que el hablar es *hablar en una lengua determinada*, y 3) un plano individual, toda vez que el hablar es siempre un *hablar individual* (realizado por un individuo concreto y, además, en una situación concreta). Y completa el marco teórico de su estudio sobre la extensión de la competencia lingüística considerando junto a aquellos tres planos de la actividad del hablar otros tres planos que se corresponden con sendos *saberes* lingüísticos: 1) al hablar en general, le corresponde el saber *elocucional* o *elocutivo* (competencia lingüística general), 2) al hablar en una lengua determinada, el *saber idiomático* (competencia lingüística particular), y 3) al hablar individual, el *saber expresivo* (competencia textual). Estos tres saberes están relacionados, respectivamente, con los juicios de *coherencia*, *corrección* y *adecuación*, de forma que todas estas correspondencias quedan resumidas como sigue, a juicio del propio autor:

PLANO	PUNTO DE VISTA		
	Actividad	Saber	Juicio
Plano universal	Hablar en general	Saber elocutivo	Coherencia
Plano histórico	Lengua particular	Saber idiomático	Corrección
Plano individual	Discurso	Saber expresivo	Adecuación

y tales correspondencias se pueden explicar así:

a) Dentro del *plano lingüístico universal o general* se encuentra todo lo que forma parte del hablar, independientemente de la lengua en que se emita el discurso; y para los juicios que hacen referencia a este hablar, Coseriu elige como expresión técnica el término *coherente* o *congruente*. La autonomía de los juicios sobre la congruencia indica que hay un saber lingüístico identificable: el *saber elocucional* o *elocutivo*.

b) El *plano lingüístico histórico o particular* se justifica en virtud de que el hablar siempre se realiza según una determinada técnica histórica, es decir, sobre la base de una lengua particular que corresponde a una comunidad lingüística históricamente constituida; de tal manera que de un hablar que está en consonancia con una tradición lingüística particular se dice que es *correcto*. El saber lingüístico que corresponde a este plano es, pues, el *saber idiomático*, que abarca las reglas propias de una lengua determinada, lo que hace que lo que pudiera ser incorrecto en un idioma pueda no serlo en otro. Así pues, si el objeto propio de la gramática se limita al *saber idiomático* (la *lengua* de Saussure o la *competencia* de Chomsky), la enseñanza gramatical incidirá solo en lo que en el hablar es la *competencia lingüística particular* —lo correcto—, dejando fuera de sus límites la enseñanza del *saber elocutivo* —lo congruente— y del *saber*

*expresivo* —lo adecuado—. De ahí que una didáctica lingüística excesivamente gramaticalista haya podido producir frutos aceptables en el saber idiomático junto a deficiencias generalizadas en los planos del saber elocutivo y expresivo. Deficiencias, además, que se asumen todavía con una actitud conformista idiomática que Coseriu (1992: 71) describe con estas palabras:

Los hablantes, aun los cultos, se conforman con hablar de cualquier modo “con que se entienda”; y los profesores de otras materias, aun advirtiendo a veces, en los escritos de los alumnos, errores elocucionales o expresivos, no los corrigen... Se entiende que el cuidado de la expresión está a cargo del profesor de idioma; y éste entiende con frecuencia que su tarea se limita al saber idiomático.

Desde la Antigüedad, y a sabiendas de que los contenidos gramaticales dejaban fuera de su ámbito otros aspectos o competencias lingüísticas necesarios para el uso coherente y adecuado de la lengua, se estimó la necesidad de completar tales deficiencias con otras disciplinas que la suplieran, tales como la retórica y la dialéctica. Pero, estas disciplinas que inciden de forma más directa en el uso se han ido olvidando en nuestra tradición pedagógica, y ello se deja sentir en nuestra educación lingüística, lamentablemente más reducida en la actualidad que en tiempos tan lejanos. Así lo reconoce Coseriu (1992: 21) cuando dice que: “Las disciplinas lingüísticas tradicionales, que en la Antigüedad y en la Edad Media se resumían como Trivium, posibilitaron una educación lingüística mucho más profunda y amplia que la ofrecida por la lingüística y la gramática en la época moderna.”

También en la lingüística contemporánea, la gramática generativa, la gramática funcional, la gramática textual y la pragmática ofrecen a los profesores recursos útiles para enseñar no solo un “saber”, el *saber idiomático*, sino los tres “saberes” de la competencia lingüística cultural. Para Coseriu algunos aspectos de la gramática generativa son aplicables, por ejemplo, al *saber elocutivo*; la gramática del texto es aprovechable para el *saber expresivo*, y la gramática funcional, para el *saber idiomático*. Y hace hincapié en algo de gran importancia por su incidencia en la didáctica de la lengua: que la competencia lingüística, en cuanto saber técnico del hablante concreto, no se encuentra en la misma proporción en los tres planos (en contra del hablante ideal de Chomsky), pues si bien el *saber idiomático* se consigue relativamente pronto (a los siete años un niño muestra ya un dominio aceptable del sistema de su lengua), sin embargo las normas del *saber elocutivo* —el hablar con congruencia— solo se alcanzan poco a poco, y el *saber expresivo* no solo se consigue poco a poco sino que prácticamente no se alcanza nunca para todos los tipos de textos.

c) Finalmente, la construcción del discurso se realiza siempre por parte de los hablantes individuales en situaciones particulares (*plano individual*), y el saber que se corresponde con este comunicarse a través de la palabra sobre un tema determinado, con un interlocutor concreto y en determinadas situaciones es el *saber expresivo*, que consiste en saber utilizar al hilo de la comunicación

los debidos criterios de adecuación teniendo en cuenta todos los elementos que configuran cada acto comunicativo, de tal manera que sea posible conseguir discursos *adecuados* respecto al objeto representado, *apropiados* si se toma como referencia el destinatario, y *oportunos* conforme a la situación.

### 3. UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL

Desde el punto de vista didáctico, el trabajo sobre el desarrollo de las habilidades de habla y de escucha requiere partir de un planteamiento básico: las formas más familiares de comunicación oral constituyen parte del proceso de socialización y se aprenden en la familia y en las interacciones entre iguales, por lo que los niños cuando llegan a la escuela primaria poseen ya cierto dominio de estas situaciones. Pero no todas las formas de hablar son naturales, por lo cual el objetivo principal del desarrollo de la competencia discursiva oral será, además del dominio progresivo en las modalidades más espontáneas y frecuentes, el conocimiento y manejo de modalidades paulatinamente más formales y, por lo tanto, menos comunes. En el proceso de adquisición y mejora de estas capacidades la escuela tiene asignado el papel principal ya que en ella se pueden programar las formas de acceso más eficaces a estas prácticas discursivas cultas al tiempo que se puede favorecer la sistematización y la reflexión sobre los usos coloquiales que los alumnos tienen adquiridos (Camps, 2005).

Las secuencias de trabajo deberán empezar, según los cursos y edades, por actividades breves en contextos cercanos a los niños para ir avanzando en longitud, complejidad y variedad de situaciones así como en riqueza y precisión lingüísticas (Vilà, 2005). No obstante, el sentido último de estas secuencias vendrá determinado por el modelo didáctico en que se inserten en tanto que éste actúa de marco de referencia global para promover el desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos.

Existen variados modelos de enseñanza, propuestas de intervención o enfoques didácticos que derivan de las distintas fundamentaciones teóricas de las que se parte y de las diferentes concepciones que se tengan de los distintos elementos que participan en el acto didáctico: materia objeto de enseñanza, objetivos propuestos, profesor, alumno, método, etcétera. Muchos de ellos, sobre todo ante los requerimientos de la enseñanza de segundas lenguas, han ido apareciendo sucesivamente durante los últimos cuarenta años con objeto de resolver los problemas mediante las oportunas estrategias de desarrollo de la expresión, la comprensión y la interacción orales. Dentro de esta producción habría que considerar el modelo de expresión oral de Bygate (1987) —al que con anterioridad se ha hecho referencia— así como los distintos modelos del proceso de comprensión de Rivers y Temperley (1978), Rixon (1981) y McDowell y Stevens (1982), que, siendo modelos explicativos de los procesos de expresión o comprensión oral, constituyen extraordinarias aportaciones para la

didáctica de la lengua hablada, tanto referida a segundas lenguas como a la lengua materna, puesto que, sabiendo cómo actúan los procesos y tienen lugar las estrategias de expresión y de comprensión, es posible desarrollar las microhabilidades comprensivas, expresivas e interactivas de los alumnos y, por tanto, su competencia comunicativa oral.

A diferencia de estos modelos explicativos, el modelo didáctico elaborado por M.<sup>a</sup> P. Núñez (2003) para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación secundaria —que constituye la base de este nuevo modelo para la educación primaria que presentamos— ofrece como novedad el alto valor que adquiere un modelo teórico para la enseñanza de la comunicación oral que es producto de un riguroso estudio de carácter ecléctico de los más actuales y pertinentes descubrimientos de la lingüística funcional-comunicativa, la filosofía del lenguaje, la psicopsicolingüística, la psicopedagogía de la comunicación y la didáctica específica de la lengua.

En esta misma línea, el modelo que aquí presentamos se basa fundamentalmente en las aportaciones sobre microhabilidades de expresión, comprensión e interacción y en las de E. Coseriu sobre una teoría del hablar que se acaban de exponer, de tal manera que son la competencia lingüística general, idiomática y textual —o dominio de los saberes elocutivo, idiomático y expresivo— los que delimitan los grandes ejes del modelo de descripción lingüística que nos sirve de fundamento para elaborar nuestro modelo didáctico. Además de estas aportaciones, se han tenido también en consideración las de otros autores tales como Grice (1975), Halliday y Hasan (1976), Leech (1983), Sperber y Wilson (1986) o Haverkate (1994), que pueden enmarcarse muy bien dentro de los paradigmas funcionales, paradigmas que comparten la visión del lenguaje como un instrumento comunicativo y no solo como un simple inventario de reglas; es decir, que poseen una dimensión funcional-pragmática-discursiva del lenguaje, y tienen, por tanto, en cuenta la lengua viva —y no tanto el sistema abstracto— tal como el hablante la usa en cada acto de habla y en los distintos contextos en que se producen estos actos.

Por estas razones, tales aportaciones ofrecen unos sólidos cimientos teóricos que pueden muy bien servir de fundamento para una didáctica de la lengua oral en la que la reflexión lingüística esté basada no tanto en la *lengua* como sistema cuanto en el *hablar* como actividad, esto es, en el lenguaje como producto de la cultura humana. Se trata de un nuevo enfoque que demanda una especial importancia para el estudio de los fenómenos lingüísticos inscritos en textos y contextos; y, ya sea al que describe la lengua como al que la enseña, a ambos les conviene tener en cuenta que es cierto que existen normas de distinta índole que hacen referencia al emisor, al destinatario, al objeto del discurso o a la situación discursiva, y que tales normas afectan al contenido específico de los textos determinando su sentido.

Y es precisamente en este saber producir textos adecuados al objeto del discurso, apropiados a los receptores y oportunos en cuanto a la situación comunicativa, en lo que estriba la *competencia textual*; competencia que, junto

al dominio de la coherencia discursiva (*competencia lingüística general*) y al dominio de la corrección idiomática (*competencia lingüística particular*), constituye la *competencia lingüística cultural*.

Este nuevo modelo didáctico que sintetizamos en la tabla que sigue contempla cada una de las distintas categorías y subcategorías que forman parte de la competencia discursiva oral:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
COHERENCIA	1) lógica del discurso
	2) construcción del discurso
CORRECCIÓN	3) morfosintáctica
	4) léxico-semántica
	5) fonético-fonológica
	6) presentación
ADECUACIÓN	7) al objeto de que se habla
	8) a la situación
	9) al interlocutor
INTERACCIÓN SOCIOCULTURAL	10) cooperación interactiva
	11) cortesía
	12) actitud

Por otra parte, las distintas subcompetencias que conforman la competencia discursiva oral, en función de las categorías señaladas o cualidades textuales, son las siguientes:

a) La *competencia lingüística general*, competencia identificable con el saber elocutivo como expresión técnica del hablar con *coherencia*, ha de entenderse como la congruencia temática o relacional del texto referida a dos ámbitos: el ámbito de la lógica del discurso y el de la construcción del mismo (Coseriu, 1992). El primero —la lógica del discurso— se entiende como un hablar congruente con los principios generales del pensar, como un saber cuyo dominio permite aceptar algo como coherente o rechazarlo como incoherente o de interpretar con sentido el contrasentido intencionado. El segundo —la construcción del discurso— se contempla como un saber que se basa en el saber general sobre las cosas, esto es, un saber que nos permite aceptar o rechazar lo dicho por ser congruente o incongruente en función del conocimiento que los hablantes tenemos del mundo.

Asimismo, en virtud de las máximas conversacionales de Grice cabe considerar en el ámbito de la competencia lingüística general la *claridad* necesaria para evitar la ambigüedad (*máxima de manera*) y la *cantidad* justa de información según las finalidades del intercambio (*máxima de cantidad*). Se trata, por tanto,

de lo que, por formar parte de todo hablar (sea cual fuere la lengua en la que se habla), va más allá de lo que es propio de una lengua particular: *coherencia*, *claridad* y *cantidad* son tres juicios sobre el hablar, considerado el hablar como actividad humana general. Cuando estos juicios los emiten los hablantes sobre el hablar de los demás no lo hacen refiriéndose a una lengua determinada sino sobre si se habla con sensatez, sin ambigüedades y con la debida cantidad de información para hacer el discurso inteligible con independencia de la lengua en la que se hable.

De aquí la necesidad de trabajar con modelos didácticos que tengan en cuenta los distintos planos que se pueden distinguir en el nivel cultural del hablar, ampliando así los horizontes del desarrollo de la competencia comunicativa oral desde el solo desarrollo de la competencia estrictamente lingüística particular al de la competencia lingüística general, o desarrollo del saber elocutivo, abordando de esta forma a través de las correspondientes estrategias de enseñanza-aprendizaje los contenidos y habilidades que los alumnos precisan para producir y comprender diversos tipos de textos, de tal manera que sus discursos respondan, respecto a la congruencia y claridad, a las fundadas expectativas que sus interlocutores pueden tener basados en los conocimientos implícitos que como tales poseen sobre su lengua y en sus experiencias como hablantes.

b) La *competencia lingüística particular*, identificable con el saber idiomático como saber lingüístico que se relaciona con el juicio de *corrección*, se entiende, en definitiva, como la capacidad de aplicar las reglas de los diversos subsistemas de la lengua (fónico, sintáctico o léxico) en la producción textual, de tal manera que al hilo de la misma se pueda articular debidamente la información en el texto y se garantice así la comprensión de su significado por estar construido en consonancia con la técnica histórica en la que el hablar siempre se realiza.

Ahora bien, la competencia lingüística particular de un hablante no se realiza en la lengua funcional totalmente homogénea sino en las distintas variedades de la lengua particular: en sus dialectos (variedad diatópica), en sus niveles de lengua (variedad diastrática) y en sus estilos de lengua (variedad diafásica). Sin embargo, a pesar de las variedades de la lengua particular, existe un sistema de lengua que es válido para que los miembros de una comunidad puedan mantener todas sus relaciones lingüísticas superando las diversidades dialectales (y también sociolectales), esto es, una *lengua común*, dentro de la cual habrá que contemplar la *lengua ejemplar* como una lengua común de la lengua común más uniforme que ésta (Coseriu, 1992: 164), pese a que pueda seguir presentando la correspondiente diversidad en sus distintos tipos, unos tipos de diversidad que pueden ser importantes y afectar a los niveles léxico, fonológico o sintáctico.

Lo que se muestra con mayor claridad es que la lengua objeto de enseñanza en la escuela primaria debería centrarse —desde el respeto a cualquier sociolecto— en la modalidad de lengua correspondiente a los sociolectos altos de la comunidad de habla, debido a su mayor variedad y precisión léxica, su riqueza sintáctica y su indudable valor como instrumentos de transmisión cultural. Como ya comentara H. López Morales (1984: 47) en sus orientaciones sobre educa-

ción lingüística para maestros de español: “Todo parece indicar que la lengua ejemplar, la que ha de enseñar la escuela, corresponderá a la norma lingüística de los sociolectos altos [...] Aquí no hay mayores problemas, sobre todo si se repara en que ese sociolecto es el que más se acerca al español general, a la lengua estándar hablada en todo el mundo hispánico...”

Siguiendo estas consideraciones didácticas, el dominio de este saber idiomático implica la necesidad de promover entre el alumnado la reflexión lingüística explícita buscando regularidades, analizando los errores, deduciendo reglas..., en suma, manipulando y observando la propia conducta comunicativa y la de los demás. Así se podrá favorecer la corrección expresiva de los enunciados lingüísticos de los alumnos, habida cuenta de que este progresivo dominio del contenido del saber lingüístico de la lengua particular habrá de adquirirse siempre en su relación con los contenidos de los saberes lingüísticos correspondientes a los restantes planos del nivel cultural del hablar: el plano universal y el plano individual.

c) La *competencia lingüística textual* se manifiesta en la capacidad o dominio técnico de los hablantes para escoger entre todas las posibilidades que ofrece la lengua la más apropiada a cada situación de comunicación, al tema en cuestión y al interlocutor o interlocutores.

Efectivamente, este saber expresivo, con el que se identifica la competencia lingüística textual, se refiere a cuatro factores por los que está determinado el hablar individual: el hablante, el oyente, el objeto o tema del que se habla y la situación de comunicación. Y hay normas para la elaboración de los textos orales que conciernen a cada una de estas determinaciones del hablar; esto es, existen normas sobre cómo se habla con personas de distinta edad, sexo, grado de parentesco o amistad, reconocimiento intelectual, académico o social, etc.; igualmente, existen normas sobre cómo se debe hablar dependiendo de aquello de que se habla, de tal manera que no se habla igual cuando se trata de asuntos religiosos o profanos, científicos o vulgares, artísticos o prosaicos, académicos o familiares, etc.; y, de la misma manera, hay normas que afectan a las circunstancias o situación específica en que se produce la comunicación oral, en virtud de las cuales no habla igual, por ejemplo, un alumno cuando explica la lección de zoología en clase ante su maestro y sus compañeros que cuando este mismo alumno habla de animales en casa o en el recreo.

Estas normas que regulan la competencia lingüística textual, además de ser prácticas para una mejor comunicación por cuanto son necesarias para expresar y comprender el sentido de lo hablado, son diferentes a las que se refieren a la competencia lingüística general —o al hablar en general— y a la competencia lingüística particular —o hablar en una lengua determinada—, de tal manera que se pueden producir discursos absolutamente coherentes y totalmente correctos pero inadecuados. Existen determinados usos del hablar, regidos por normas, que no pertenecen a una lengua particular, el español —por ejemplo—, por lo que para hablar bien en español no se trata tanto de saber lengua española cuanto de saber cómo hablan los españoles según las distintas situaciones culturales de comunicación en las que se encuentran como hablantes y qué hacen en estos

casos para construir sus textos orales, ya que la competencia lingüística textual no está referida al dominio de la lengua en la que se habla sino al del texto que se construye; de tal manera que cuando se tilda a un hablante de no hablar correctamente a un niño o a un anciano, por poner un ejemplo, tal juicio sobre la ‘corrección’ no se refiere a la corrección idiomática sino a la corrección social, esto es, a la adecuación textual.

En definitiva, como hace constar E. Coseriu (1992: 202-3), “la adecuación es el primer criterio de todos, i.e. la medida primaria, de acuerdo con el cual se valoran textos y discursos, respectivamente [...] Lo adecuado, como ya hemos dicho, es en sí mismo más complicado que lo correcto y lo congruente”; y justifica estas afirmaciones argumentando que, mientras que lo congruente contiene solo un número limitado de normas que conciernen a los principios generales del pensar y al conocimiento del mundo y lo correcto corresponde exactamente a cada una de las lenguas particulares, lo adecuado, por el contrario, corresponde a los diversos factores del hablar (*id.*).

En todo caso, y puesto que cualquier actividad de producción de textos orales implica necesariamente aprendizajes lingüísticos y metalingüísticos, hace falta plantearse la existencia de una *lingüística de la comunicación*, cuyos componentes abarquen los distintos planos del lenguaje (universal, particular e individual) y, consecuentemente, sus saberes elocutivo, idiomático y expresivo, cuyos grandes temas comprendan, por tanto, no solo la corrección idiomática sino también la coherencia textual y la adecuación del texto al contexto.

d) La *competencia sociocultural e interactiva* es la competencia que cabe ser entendida como la *acción* y la *actitud* que muestran el deseo y la capacidad de los propios alumnos para comunicarse con otros, junto al grado de responsabilidad asumido para mejorar sus habilidades comunicativas. En este sentido, las aportaciones de la pragmática como ciencia que estudia la actividad lingüística en tanto que parte esencial de la acción humana supone un serio intento de encontrar el sentido de la conducta comunicativa ante la evidencia de que usar el lenguaje no consiste solamente en combinar y poner en funcionamiento sus elementos fonéticos, léxicos o morfosintácticos, sino también un conjunto de reglas sociales y culturales que no solo afectan a la forma en que se tiene que usar el lenguaje en función del objeto de que se habla, de la persona a quien se dirigen los enunciados o a la situación en que se producen (saberes que corresponden a la categoría de *adecuación*), sino también a la responsabilidad del hablante como usuario de la lengua que interactúa en un contexto social determinado. En el mismo sentido, las aportaciones de Sperber y Wilson (1986) sobre *pertinencia* y las de Leech (1983) y Haverkate (1994) sobre *cortesía* se han de tener en cuenta desde la consideración didáctica por su interés para la preservación de la imagen y el territorio propios, para el respeto de los ajenos, así como para conocer y usar las fórmulas sociales de cortesía y las formas verbales y no verbales que las expresan.

De aquí que, junto al concepto de *competencia lingüística cultural* definido por E. Coseriu (1977, 1992) como el conjunto constituido por la *competencia*

*lingüística general*, la competencia *lingüística particular* y la *competencia textual o discursiva*, proceda tener en cuenta —sobre todo en educación primaria— el concepto de esta otra competencia, la *competencia sociocultural e interactiva*. Se trata de una competencia que supone un saber hablar y una actitud que están en estrecha relación con la motivación, y ésta, a su vez, con el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí su importancia desde el punto de vista didáctico, por cuanto supone fomentar constantemente en el alumnado actitudes como escuchar con respeto y sin interrumpir, esforzarse por comprender a los demás, mostrar interés por corregir errores y mejorar las capacidades orales, valorar la importancia social y personal de hablar con propiedad y corrección, y tomar conciencia de la responsabilidad social que supone el uso del lenguaje.

#### 4. CONCLUSIONES QUE DERIVAN DEL NUEVO MODELO

##### 4.1. *Pautas para el diseño y puesta en práctica de programas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral*

A partir del modelo descrito, y al emprender el diseño de la programación didáctica desde esta perspectiva cultural, funcional, pragmática y discursiva, los equipos docentes de educación primaria podrán tener en cuenta otras líneas vertebradoras como pueden ser los ámbitos de uso (académico, laboral, personal, etc.) o la intención comunicativa dominante (informar, divertir, persuadir, opinar, etc.).

Los textos literarios —y especialmente los de tradición oral (A. Romero y J. Rodríguez, 2002; A. Romero, 2005)—, los de ámbito académico (entrevistas, exámenes orales, exposiciones en clase), las comunicaciones en las que intervienen tecnologías (teléfonos, chats, etc.) así como los discursos de los medios de comunicación de masas tendrán una presencia obligada y relevante. Por supuesto, cualquier propuesta habrá de ser adaptada con un criterio de progresión a los distintos ciclos teniendo en cuenta que el uso oral forma parte de un *continuum* que va de las comunicaciones orales cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales, guiadas por una finalidad utilitaria o de convivencia, a otro tipo de comunicaciones que pueden ser cada vez más elaboradas en cuanto a su contenido, más formales y dirigidas a un público amplio (Calsamiglia, 1991; Mann, 2007).

En cualquier caso, habrá que tener en cuenta las estrategias específicas que cada situación y texto exigen, estrategias que hay que aprender y que enseñar, y que no solo afectan a la actividad verbal, sino al comportamiento psicológico y al conocimiento del mundo, así como a una serie de aspectos como los que siguen:

a) La *implicación de otros códigos no verbales*, como el gestual, y de rasgos paralingüísticos como la voz y la entonación, tan relevantes en la comunicación oral. La comunicación no verbal puede entenderse como aquella en la que intervienen, solos o combinados con signos verbales, códigos que no utilizan

palabras (icónicos, musicales, etc.) y cuyos soportes son tres: el cuerpo, los útiles relacionados con el cuerpo y el movimiento, y los útiles relacionados con el medio —distancias espaciales en la situación de interacción, contacto físico, orientación y actitud de la persona, gestos y movimientos del cuerpo, expresión de la cara, intercambio de miradas, aspecto exterior, factores del entorno y los aspectos no lingüísticos del discurso— (Forner, 1987). Esta concepción interdisciplinar “se basa en el hecho de que tanto nosotros, seres socializantes, como el ambiente natural, modificado o construido que nos rodea, estamos emitiendo constantemente signos no verbales...” (Poyatos, 1994, I: 17).

b) Los *modelos de textualidad*. La institución escolar ha recogido la valoración social de lo escrito como “autoridad”, con el resultado de que la lengua oral no se trabaja apenas en las aulas y de que la capacidad verbal de los alumnos suele valorarse sobre muestras escritas, a lo cual se añade que los textos orales formales tienden a organizarse como los escritos, que se erigen así en modelos de textualidad. Nos interesa entonces señalar que tanto la escritura como la oralidad son medios para lograr diversos fines y no fines en sí mismas. Es decir, esta especie de competencia no debe desembocar en una falsa querrela que afecte el predominio de tal o cual código. La adquisición del código escrito es en gran parte independiente de la adquisición del oral, las estrategias son diferentes en una y otra comunicación, pero en ambas se manifiesta la capacidad humana del lenguaje, por lo que estamos ante utilidades de la lengua equivalentes y complementarias. Son las situaciones de comunicación las que deciden la prioridad de una sobre la otra y la escuela es la encargada de enseñar a los niños a manejarse en todas.

Huelga decir que los modelos que se propongan para el estudio de la lengua hablada deberán ser orales. De esta forma, una enseñanza de la lengua encaminada a desarrollar la competencia comunicativa global del alumnado deberá subrayar las exigencias específicas de las situaciones y textos orales y de las situaciones y textos escritos y, al mismo tiempo, poner en relación lo oral con lo escrito para que estas dos utilidades de la lengua se desarrollen en su originalidad y en su complementariedad. El maestro deberá tener en cuenta también que el análisis y composición de textos escritos incide en la oralidad y, al contrario, la interacción oral incide en el proceso de composición escrita, pues la interacción regula el discurso escrito mientras se produce (Bilbrough, 2007; Constanzo, 2009).

A la hora de elaborar una programación, tener presente esta perspectiva será de gran ayuda. Las actividades deberán encaminarse a hacer percibir al alumnado estas diferencias y semejanzas en relación con las situaciones de comunicación (Avendaño y Miretti, 2007); en los niveles superiores de la educación primaria, se pueden incluso proponer transcripciones simples de una forma a otra que permitan tomar conciencia de los elementos diferenciales (Lynch, 2007). Así, la programación habrá de incluir unas pautas metodológicas, actividades y criterios e instrumentos de evaluación de acuerdo con la especificidad propia de cada código y otras para el tratamiento conjunto de ambos.

c) La *presencia de tecnologías de la información y la comunicación*. Las repercusiones que éstas suponen en los usos verbales y no verbales podemos sintetizarlas en cuatro: 1) la multiplicación de usos lingüísticos más variados y complejos; 2) la hibridación de unos lenguajes con otros; 3) la ampliación de los sistemas de codificación, procesamiento y transmisión de la información; y, 4) la transformación profunda de las condiciones de enunciación lingüística que se traduce a su vez en dos fenómenos: la deslocalización y la destemporalización de la comunicación, en una pérdida de importancia de la situación de comunicación ya que los interlocutores no comparten ni el espacio ni el tiempo. Es decir, no solo ha cambiado el sistema de recepción y de integración de unos lenguajes con otros, sino que hemos entrado en un proceso en el que los lenguajes de componente icónico-gráfica han empezado a transformar profundamente la misma sustancia del lenguaje natural, al menos en su dimensión más pragmática (Pérez Tornero, 1997; A. R. Bartolomé, 2000).

Por este motivo, desde la perspectiva de la educación lingüística en primaria, además de un tratamiento integrado de la competencia comunicativa que ha de abordarse desde la pragmática y la semiótica, es importante reflexionar sobre las repercusiones de esta mediación tecnológica porque nos sitúa ante una dimensión del lenguaje, la *lengua transmitida* (Zuccherini, 1992), que toma rasgos de la escrita y la hablada pero tiene unas características propias, y que pone de manifiesto que el grado de formalidad en el uso de la lengua no depende tanto del canal (escrito, oral o transmitido) como de la elección del hablante en relación con su competencia lingüística (registros que conoce), con la situación, el destinatario, el argumento o el objeto del mensaje producido.

d) La *influencia de los medios de comunicación de masas en los usos orales*. La función social de los mensajes de los medios de comunicación de masas es hoy triple: por una parte, de naturaleza cognitiva, ya que contribuyen tanto a la construcción de la identidad personal como a la adquisición de un conocimiento compartido sobre el mundo; por otra, de carácter ideológico, al constituirse en eficaces instrumentos de consenso social y, por fin, también de tipo lingüístico, en tanto sus usos actúan como modelos del hablar para una gran mayoría de la población y, sobre todo, para los niños.

La tarea de los docentes en relación con ellos, más allá de la tradicional labor de vigilancia ante el deterioro que está sufriendo la lengua oral en la radio, en el cine o en la televisión, debe encaminarse a lograr una verdadera alfabetización de los alumnos ante todos los contextos comunicativos a los que necesariamente se han de enfrentar, pues cuanto más formados e informados lo hagan, más posibilidades tendrán de evitar los efectos negativos.

e) La *renovación de pautas de actuación en la clase de lengua oral*. Con respecto a qué pautas se pueden seguir para el trabajo con textos orales en el aula, en primer lugar, debe partirse de secuencias didácticas (Vilà, 2005) estructuradas como una gradación desde los textos espontáneos a los planificados, pues así se facilita la estructuración del pensamiento lógico. En segundo lugar, para ampliar las capacidades de comprensión y expresión es conveniente ofrecer producciones

orales procedentes de distintas fuentes, de modo que el oyente pueda entrar en contacto con diferentes modos de formular los mismos conceptos. Asimismo, habrá que proponer con frecuencia situaciones de interacción comunicativa en las que se produzca un intercambio efectivo de papeles entre emisor y receptor.

Por otra parte, las actividades sobre textos orales combinarán la observación, con la producción, la comprensión y el análisis referidos a tres dimensiones que aportan Calsamiglia y Tusón (1999): 1) la dimensión interlocutiva atiende a la mecánica en que se organiza la interacción y tiene en cuenta el espacio interactivo ocupado (el capital verbal), la manera de tomar la palabra y de pasar de un turno al siguiente, así como la forma en que los diferentes participantes construyen parte de su identidad a través de sus papeles comunicativos; 2) la dimensión temática tiene que ver con la actuación de los diferentes interlocutores respecto a la construcción temática, con el tipo de contribuciones que realizan y con el papel que desempeñan; y, 3) la dimensión enunciativa atiende, por una parte, a la posición de los diferentes sujetos respecto a lo que dicen y al resto de los interlocutores y, por otra parte, a los recursos discursivo-textuales que utilizan para llevar a cabo sus finalidades comunicativas.

Huelga señalar que ofrecer a los alumnos la oportunidad de hablar y de escuchar no es garantía de que mejoren su expresión y comprensión orales: no se trata solo de hablar y escuchar, sino de enseñar a hablar y a escuchar. La programación de la enseñanza de la lengua oral debe estructurarse en torno a unos bloques de objetivos-contenidos que han de ser alcanzados a través de actividades funcionales que contemplen los aprendizajes escolares como núcleo de organización y construcción de significados.

Hay un objetivo global para la enseñanza-aprendizaje de la lengua hablada que podemos compartir sin discusión: conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente en la mayor cantidad de contextos posibles y que valoren la importancia social, académica y personal de tal comunicación. En todo caso, el punto de partida debe ser la determinación de cuáles son las necesidades de comunicación oral de los niños en cada etapa. Éstos precisan ante todo entrar en contacto con los demás para poder integrarse en un ámbito social, así como para poder interiorizar y asimilar el correcto proceso de pensamiento y desarrollar el razonamiento y la reflexión requeridos para el aprendizaje de los contenidos de cualquier área curricular, tal y como sostienen las perspectivas de enseñanza de las lenguas basadas en el contenido (*content learning*). La comunicación, el uso del lenguaje, es el factor clave que da respuesta a esta necesidad.

Los contenidos que se planifiquen para alcanzar los objetivos serán ante todo procedimientos de comprensión, interpretación, análisis, planificación, elaboración y revisión de textos con el apoyo de algunos conceptos que ayuden a desarrollar estos aspectos, y siempre al hilo de unas actitudes necesarias para llevar estas tareas a cabo en situaciones comunicativas diferentes donde se realicen distintos actos de habla.

Como principio general, en el trabajo sobre estos objetivos y contenidos se tratará de avanzar gradualmente desde situaciones y funciones comunicativas ya

conocidas a otras más lejanas al alumnado, desde un hablar/escuchar espontáneo a otro planificado y desde el lenguaje usado habitualmente a la expresión de ideas y sentimientos cada vez más complejos y de forma más amplia, expresiva y correcta. El punto de partida será el repertorio verbal del aprendiz, cuyo rigor y eficacia debe ampliar la escuela, y la forma puede ser la de una secuenciación basada en las funciones comunicativas, que pueden servir de organizadores a lo largo de la escolaridad: función metalingüística, de informar, de regular acciones, de obtener información y de gestionar la comunicación y las fórmulas sociales (Del Río, 1993). La consecución de estas metas encaminadas al desarrollo de la competencia discursiva oral de los niños y las niñas es una tarea que compete a todas las áreas curriculares y, por lo tanto, no se alcanza solo por medio de unos determinados contenidos sino que afecta a toda la dinámica del aula (Sanmartí, 2007; Pérez Esteve y Zayas, 2007).

Con respecto a las ayudas que se han de ofrecer a los aprendices, sobre todo en el nivel de educación infantil y en los cursos inferiores de primaria, las pautas que conviene seguir al poner en práctica estrategias de andamiaje —que pueden actuar perfectamente como orientaciones metodológicas para la acción didáctica en estas etapas— son varias, como proponer temas en los que puedan intervenir, acoger y valorar sus producciones, comprobar que han comprendido bien el significado y la intención de la producción, incluir cada producción del niño en la siguiente producción del adulto haciéndola más extensa, animar al alumno a través de preguntas a que él mismo amplíe el significado de sus producciones y continuar estas interacciones de forma progresiva en un proceso constante de construcción y negociación conjunta del uso del lenguaje.

Las situaciones que deben propiciarse son aquéllas en las que se ponen en juego todas las funciones del lenguaje propias de cada edad, aquéllas en que los adultos puedan aplicar diferentes modalidades de ayuda y las que conlleven interacciones variadas en el número de interlocutores, en los contenidos y en las intenciones comunicativas. Y en todos los casos, el trabajo sobre los contenidos y objetivos de lengua oral debe hacerse de forma programada y continuada evitando su uso para rellenar huecos en los que se quiere lograr cierta distensión del “verdadero trabajo” o en los que no vale la pena hacer otra cosa.

#### *4.2. Consideraciones sobre la evaluación de la lengua oral*

La evaluación es, como afirma Davies (1990), un componente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una fuente de perfeccionamiento y de investigación, razones por las que su integración como un elemento más de los que intervienen en este proceso resulta indispensable. Sin embargo, aun siendo así, en el caso de la lengua oral no es una tarea exenta de importantes dificultades, dado que, por una parte, el carácter efímero de lo oral —junto a otras características propias de este código— hace que su evaluación sea especialmente difícil con arreglo a los parámetros tradicionales de los procesos de enseñanza-

aprendizaje en los que el alumno apenas si necesita —o no necesita— hacer uso del habla, y, por otra parte, razones de carácter más bien subjetivo, también dificultan esta evaluación al percibirse la expresión oral de forma más personal y subjetiva que la escrita, de tal manera que mientras que es fácil comprobar con más o menos objetividad que no se escribe bien y admitir que esto sea así, no resulta tan fácil a los profesores demostrar que no se habla bien y menos todavía a los alumnos admitirlo, por lo que salvar este escollo requiere que los maestros presenten tanto la evaluación como la recuperación oral como un estímulo para mejorar la eficacia comunicativa y no como una suplantación del habla o como una sanción. La función de esta evaluación solo cabe entenderla, pues, como función de ayuda para el progreso en las habilidades comunicativas de los escolares que, además, procura datos de interés que permiten entender y valorar los procesos seguidos por los alumnos en su itinerario de aprendizaje, y que, al mismo tiempo, sirve de elemento indicador de la validez del modelo didáctico utilizado y de la calidad de la enseñanza impartida por el profesorado (Núñez, Fernández de Haro y Romero, 2008), al tiempo que ofrece la posibilidad de recurrir a la aplicación de las estrategias de recuperación necesarias para subsanar las deficiencias detectadas.

Las dificultades de esta evaluación se manifiestan también a la hora de establecer criterios apropiados y, sobre todo, instrumentos adecuados, debido, como se ha comentado, al carácter efímero propio de la lengua oral —*verba volant*— que implica el uso de materiales de registro que luego permitan volver sobre las intervenciones para analizarlas, valorarlas y mejorarlas, con la consiguiente inversión de tiempo. Los instrumentos que generalmente se estiman más adecuados son las entrevistas, los diarios de clase, los cuestionarios, las encuestas y las grabaciones, pero es la observación directa el recurso fundamental. De cualquier forma, como comenta Garcia-Debanc (2004: 263):

De plus, pour l'oral comme pour les autres domaines d'enseignement, les outils d'évaluation sont la partie visible de l'iceberg constitué par le socle de compétences qui font l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. "Dis moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes". L'entrée par l'évaluation permet ainsi d'interroger ce que est réellement travaillé à l'oral, au-delà d'une pratique en situation, et qui peut donc faire l'objet d'apprentissages.

Para evaluar la competencia comunicativa oral se requieren por tanto criterios claros e instrumentos adaptados y diversificados, que deberán estar en consonancia con el modelo didáctico de referencia asumido para la docencia, puesto que un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en un modelo didáctico determinado y en una concepción curricular concreta, termina cobrando toda su coherencia si el elemento curricular *evaluación* es concordante con sus correspondientes modelos teóricos didáctico y curricular. El propio modelo de evaluación propuesto en los diseños curriculares de la Logse ya justificaba sus criterios evaluadores en función de la propuesta de objetivos y del modelo didáctico correspondiente, y su principal finalidad apuntaba, aunque solo fuera con carácter orientador e instrumental, a la

valoración de capacidades —de forma continua e individualizada— mediante los oportunos indicadores (MEC, 1991).

En el intento por huir de la subjetividad del profesorado a la hora de valorar las capacidades comunicativas orales de sus alumnos, son muchos los autores que han mantenido diferentes criterios sobre esta evaluación y que han propuesto diversas modalidades desde diferentes perspectivas metodológicas. A la vista de esta problemática, y sabiendo que cada vez que nuestros alumnos se proponen comunicarse oralmente lo que tienen que llevar a cabo es la elaboración de un *texto*, creemos que debe ser el conocimiento de los procesos de expresión, comprensión e interacción junto con las aportaciones de las ciencias del lenguaje de orientación comunicativa, funcional, pragmática y textual los que en buena parte nos proporcionen las bases teóricas en las que fundamentar las pautas de evaluación de los distintos componentes textuales que en el modelo didáctico presentado se incluyen como categorías de la competencia discursiva oral. Por lo que, tanto si se trata de enseñanza como de evaluación, habrá que partir de la base de que las producciones orales de los alumnos son *textos*, entendidos en el mismo sentido en que son considerados por De Beaugrande y Dressler (1981:3) o Brown y Yule (1993: 26), es decir, como actos comunicativos, y en el mismo sentido en el que los entienden Halliday y Hasan (1976: 1), esto es, como producciones discursivas que forman un todo unificado.

De aquí que, teniendo en cuenta los presupuestos teóricos que se han venido exponiendo y el modelo didáctico aquí ofrecido para el desarrollo de la comunicación oral, se presente la siguiente guía de evaluación de la competencia discursiva oral, en la que se encuentran contempladas las distintas subcompetencias discursivas y las propiedades de los textos orales junto con los criterios básicos de evaluación que deben considerarse en educación primaria:

COMPETENCIAS	CRITERIOS BÁSICOS DE EVALUACIÓN	NIVEL DE REALIZACIÓN (OBSERVACIONES)
I. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL  (COHERENCIA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Construcción del discurso conforme a los principios lógicos del pensar y al conocimiento general de las cosas (en lo que se dice y en lo que no se dice).</li> <li>— Expresión y comprensión del contrasentido intencionado.</li> <li>— Detección de incongruencias en el discurso propio y en el ajeno.</li> <li>— Utilización de la cantidad de información requerida para garantizar la congruencia en lo que se pretende decir.</li> <li>— Expresión clara y ordenada que evite ambigüedades que dificulten la comprensión coherente del discurso.</li> <li>— Producción de discursos con la cohesión necesaria para garantizar la comprensión coherente de lo dicho.</li> </ul>	

<p>II. COMPETENCIA LIGÜÍSTICA PARTICULAR  (CORRECCIÓN)</p>	<p>— Conocimiento acerca de la variedad de la lengua en que se habla y corrección en el uso de la misma:</p> <p><i>a) Corrección fónica:</i></p> <p>— Pronunciación correcta, clara vocalización, adecuada intensidad de voz y apropiada velocidad de elocución.</p> <p>— Entonación adecuada para enfatizar las palabras e ideas fundamentales.</p> <p><i>b) Corrección léxico-semántica:</i></p> <p>— Precisión en el uso del vocabulario de acuerdo con su significado.</p> <p>— Eliminación del uso indebido de frases hechas, muletillas, barbarismos, vulgarismos y redundancias.</p> <p><i>c) Corrección morfosintáctica:</i></p> <p>— Utilización de los nexos oracionales apropiados y empleo correcto de los pronombres, formas verbales y concordancias.</p> <p>— Empleo de estructuras sintácticas variadas.</p>	
<p>III. COMPETENCIA LIGÜÍSTICA TEXTUAL  (ADECUACIÓN)</p>	<p>— Reconocimiento y utilización de procedimientos de formación de textos que se emplean para la iniciación, continuación o finalización de discursos orales y que facilitan a los receptores la comprensión y el sentido de los mismos.</p> <p>— Conocimiento acerca de las variedades de la lengua en la que se habla y capacidad para hacer el debido uso de estas variedades en distintos tipos de situaciones culturales de comunicación.</p> <p>— Producción de discursos: a) <i>apropiados</i> al interlocutor en función de su capacidad de comprensión y de su dominio de la lengua; b) <i>adecuados</i> al tema sobre el que versa el discurso, y c) <i>oportunos</i> en relación con la situación en la que se producen.</p>	

<p>IV. COMPETENCIA SOCIAL</p> <p>(INTERACCIÓN SOCIOCULTURAL)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Facilitar los intercambios comunicativos aportando información verdadera y evitando divagaciones sobre el tema o desviaciones arbitrarias.</li> <li>— Favorecer la comprensión del interlocutor haciendo uso de la brevedad del discurso y de la adecuada captación de su atención.</li> <li>— Conocimiento y uso de las normas sociales de cortesía y de las fórmulas verbales que las expresan (acuerdo/desacuerdo, tacto, modestia, generosidad).</li> <li>— Preservar el papel y el territorio como interlocutor en los intercambios comunicativos sin amenazar la imagen o el espacio de los demás, tanto verbalmente como mediante el uso de elementos no verbales.</li> <li>— Hacer uso del debido respeto frente a las formas de expresarse de otras personas en función de su procedencia sociocultural y variedad dialectal.</li> <li>— Mostrar interés por utilizar cada vez mejor la lengua en situaciones de comunicación y por comprender e interpretar mejor los discursos de los demás.</li> </ul>	
--	---	--

Esta guía de evaluación deriva del modelo didáctico propuesto y es concordante con él, y por tanto se centra en la evaluación de la comunicación oral como una competencia básica para lograr el dominio, por una parte, de la expresión y comprensión de los textos orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas adaptándose a las peculiaridades sociales y culturales del contexto, por otra, el de los distintos tipos de interacción, además de la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, situándose así de pleno en la línea que, como hemos visto, ya dejaron claramente trazada los diseños curriculares de la Logse y que ahora propugna con mayor énfasis si cabe el actual marco curricular centrado en el desarrollo de competencias básicas (MEC, 2006).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avenidaño, F.; Miretti, M. L. (2007). El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Bartolomé, A. R. (2000). Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. *Textos*, 24, 13-28.
- Bigot, V.; Cicurel, F. (2005). Les interactions en classe: contextes, ressources, enjeux. *Le français dans le monde*, número spécial: 4-6.
- Bilbrough, N. (2007). Dialogue activities: exploring spoken interaction in the language class. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briz, A. (coord.) (2008). Saber hablar. Madrid: Aguilar-Instituto Cervantes.

- Brown, G.; Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford U.P.
- Calsamiglia, H. (1991). El estudio del discurso oral. *Signos*, 2, 41-48.
- Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1991). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2005). La lengua oral formal objeto de enseñanza (pp. 7-11). En M. Vilà (coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Conquet, A. (1983). *Savoir écouter. Secret d'efficacité*. París: Ed. du Centurion.
- Consejo de Europa (2002) [2001]. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes.
- Constanzo, E. (2009). Towards the development of a global communicative competence: the integration of oral and written skills in teaching and learning a foreign language. *Porta Linguarum*, 12, 107-116.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. [1977] (1991). *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Crespo, N. y Manghi, D. (2005). Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral: Posibles elementos para un modelo. En *Signos*, 38(59), 269-285.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- De Beaugrande, R. A.; Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistic*. London: Logman.
- Forner, A. (1987). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Graó.
- García-Debanco, C. (2004). Évaluar l'oral (pp. 263-310). En C. García-Debanco y S. Plane (coords.). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* París: Hatier.
- Gauquelin, F. (1992). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- Grau, M. y Vilà, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal (pp. 89-99). En M. Vilà (coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Grice, P. ([1975] 1995). Lógica y conversación. En L. Valdés (ed.) *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos-Universidad de Murcia.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Levelt, J. M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge (MA.): The MIT Press.
- López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- Lynch, T. (2007). Learning from the transcripts of an oral communication task. *ELT Journal*, 4 (61), 311-320.
- Mann, M. (2007). *Listening and speaking*. Oxford: MacMillan Education.
- McDowell, J. y Stevens, S. (1982). *Basic listening*. London: E. Arnold.
- MEC (1991). Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria.
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Mendoza, A.; López Valero, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

- Núñez, M.ª P. (2003). Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en Educación Secundaria. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Núñez, M.ª P. (2003a). Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16, 359-377.
- Núñez, M.ª P. y Romero, A. (2003). Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular. Validación de un programa de intervención didáctica para el desarrollo de la competencia discursiva oral. Granada: Ed. Universidad de Granada.
- Núñez, M.ª P., Fernández de Haro, E. y Romero López, A. (2008). Research in language didactics: a model for the evaluation of oral discursive competence in secondary education. En *Porta linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 9, 11-126.
- Pérez Esteve, P. y; Zayas, F. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza.
- Pérez Tornero, J. M. La competencia comunicativa en un contexto mediático. En F. Cantero; A. Mendoza; C. Romea (eds.) (1996). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- Poyatos, F. (1994). La comunicación no verbal. (3 vols.). Madrid: Istmo.
- Rio, M.ª J. del (1993). Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Rivers, W.M. y Temperley, M.S. (1978). A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language. Oxford: U.P.
- Rixon, S. (1981). The design of materials to foster particular listening strategies. En *The Teaching of Listening Comprehension*. London: The British Council.
- Romero, A. (2005). Literatura popular y literatura culta: consideraciones en torno a la literatura popular y su didáctica. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (18), 223-241.
- Romero, A.; Rodríguez Polo, J. (2002). Literatura popular y educación literaria: interés didáctico del refranero tradicional y de las nanas infantiles. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 1(4), 43-60.
- Sanmartí, N. (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia (pp. 103-128). En P. Fernández Martínez (dir.). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículum*. Madrid: MEC.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). La relevancia. Comunicación y cognición. Madrid: Visor.
- Vilà, M. (2005). La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. En M. Vilà (coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zuccherini, R. (1992). Cómo educar la comunicación oral. Barcelona: CEAC.