

La comunicación oral. Aspectos socioculturales, lingüísticos y didácticos

**LA COMPETENCIA ORAL EN LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

(Ensayo)

DJANDUE BI DROMBE

La comunicación oral. Aspectos socioculturales, lingüísticos y didácticos

La lengua extranjera, a diferencia de la primera y, en menor medida, de la segunda, es aquella que no se habla en el entorno familiar y social del alumno¹. Su uso se limita así al contexto escolar y al aula donde se enseña y se aprende (Susó y Fernández, 2001: 23-24). Las implicaciones de esta postura sobre su enseñanza-aprendizaje son importantes tanto para el profesorado como para el alumnado y el mismo objeto de aprendizaje; y explican sin duda la existencia, al lado de la Didáctica de las lenguas en general, de la específica de las lenguas extranjeras para dar respuestas concretas a interrogantes propios de este ámbito de la educación en lenguas.

En cuanto a la competencia comunicativa oral, incluye tanto la expresión como la comprensión oral, lo verbal como lo no verbal, y remite al uso correcto y fluido del habla. Roselia Machado piensa que *“Si el individuo no es capaz de expresarse con claridad y corrección, no será capaz de comunicarse con sus semejantes, por tanto se perdería la función esencial del lenguaje.”* (Machado, 2008: 42). Esta autora acude también a Finocchiaro (1989) para resaltar la complejidad de la expresión oral en la que *“se necesitan realizar acciones tanto mentales como físicas. El individuo que se vale de la comunicación oral para transmitir ideas o sentimientos:*

- debe pensar en las ideas que desea expresar, tanto para iniciar una conversación como para responder a un emisor;
- debe mover la lengua, los labios, las quijadas para articular los sonidos apropiados;
- debe estar consciente de las expresiones funcionales apropiadas tanto gramaticales, lexicales o culturales necesarios para expresar su idea;
- debe estar al tanto y ser sensible al cambio en cuanto al registro o estilo que necesite la persona con la que está hablando, y de la situación en que la conversación ocurra y
- debe cambiar la dirección de sus pensamientos en correspondencia con las propuestas del receptor.

¹ Ésta es la situación del español en Costa de Marfil, nuestro país de origen, y queremos señalar, de antemano, que cuanto siga como reflexión sobre el tema que nos ocupa estará influida en cierta medida por esta realidad. En efecto, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en Costa de Marfil no sea fundamentalmente diferente de la de otros países no puede llevar a ignorar ciertas peculiaridades (relacionados con el sistema educativo, las condiciones físicas de aprendizaje, los materiales didácticos, las realidades sociolingüísticas propias del país, la formación del profesorado, etc.) capaces de modificar sustancialmente el proceso y los resultados (Sánchez, 2004: 673-674; Martín, 2004: 271).

Al meditar sobre la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, las implicaciones relativas a la naturaleza de la lengua extranjera y a la complejidad de la comunicación oral se imponen a la reflexión con más fuerza, porque se trata, casi paradójicamente, de ver cómo dar cabida a la lengua oral en un ambiente donde la lengua no existe ni sirve prioritariamente bajo esta forma originaria. Según esto, huelga decir que las dificultades de un tratamiento didáctico de *la competencia discursiva oral* en una situación de primera lengua no son las mismas que en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Nuestra reflexión, al fundarse particularmente sobre el artículo “Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral” de M^a Pilar Núñez Delgado, se llevará a cabo en un marco globalmente comparativo entre la enseñanza-aprendizaje de primeras lenguas y la de lenguas extranjeras. Nos pareció en efecto, al leer dicho artículo, que se relacionaba más con un contexto escolar de primera lengua aunque muchos de sus aspectos pueden legítimamente servir en situación de lenguas extranjeras. Considerar por ejemplo que una de las *dificultades de la enseñanza de la lengua oral* se encuentra en que *se suele presuponer a los alumnos una competencia oral suficiente* (Núñez, SF: 2) es uno de los indicios en que se apoya nuestra opinión, ya que semejante presuposición sólo puede justificarse si la lengua que se enseña y aprende en la escuela es la habitual de los actores en presencia.

En líneas generales, la adscripción al enfoque funcional y comunicativo no se hace según la misma perspectiva en primeras lenguas como en lenguas extranjeras. Cuando en el primer caso el trabajo del profesor consiste más en enseñar al alumno a expresarse, en el segundo se trata más de enseñar a hablar. Entre “expresarse” y “hablar” hacemos una diferencia de forma antes que de fondo; de calidad antes que de cantidad.

En un contexto de primeras lenguas, que la lengua oral sea *la que más se usa* no sólo justifica la necesidad de su estudio (Núñez, SF: 9) sino que también explica la dificultad de llevar a cabo la tarea. El niño ya habla, es decir que usa la lengua objeto de estudio en sus contactos múltiples y dispares con la familia y la sociedad. Lo que seguramente le falta es poner orden en este hablar de la lengua para lograr más eficacia comunicativa, y, por ser permanente y masiva la influencia extraescolar, el profesor ha

de buscar siempre la mejor manera de aumentar el impacto de su docencia (Castro, 1971: 171).

En lenguas extranjeras el alumno, aunque ya habla una primera lengua, no habla la lengua de aprendizaje, y entonces la preocupación del profesor es llevarle a dar este primer paso. Aquí no existe, en sentido propio, esta tensión entre mundo escolar y mundo extraescolar que corre parejas con todo aprendizaje de lenguas, ni tampoco se puede contar con la colaboración de la familia y la sociedad como lugares de práctica de lo que se enseña y aprende en clase. La lengua se aprende con la esperanza de un eventual y a veces hipotético uso futuro en situación real.

Tanto es así que uno puede interrogarse sobre la especificidad de la motivación y de la metodología de la enseñanza de la competencia oral cuando la vida social diaria no la necesita ni la usa. Pero de igual modo se puede considerar que, siendo el hablar la esencia de toda lengua, por muy extranjera que sea, explicitar y sistematizar la enseñanza de la competencia oral en el aula se impone con mayor urgencia en situación de lenguas extranjeras, porque en el aula es donde el alumno tiene la oportunidad de hablar la lengua aprendida. Superando las fronteras –muy permeables en realidad– entre lenguas primeras y lenguas extranjeras, Eduardo Roldán (2003-2004: sp) apunta lo que viene a continuación en el resumen de su artículo sobre *la competencia comunicativa y la expresión oral*:

Desarrollar la competencia comunicativa, la competencia discursiva oral o expresión oral en nuestros alumnos es una cuestión que involucra a todos aquellos que, de alguna u otra forma, estamos comprometidos con la enseñanza de la lengua como un medio de la expresión de sentimientos e ideas, es decir, con la comunicación.

Vale la pena escuchar otra vez a Roselia Machado que reivindica en los términos que siguen la importancia de enseñar la comunicación oral:

Necesitamos estudiantes que sepan expresarse con fluidez y claridad, con óptima pronunciación y entonación, que empleen con pertinencia y naturalidad los recursos no verbales (mímica, gestos, movimientos del cuerpo), que se hagan escuchar pero que también escuchen a los demás. (Machado, 2008: 153)

Y no hace falta evocar, para aportar otro argumento en pro de la enseñanza de la competencia oral en aulas de lenguas extranjeras, las exigencias lingüísticas y comunicativas cada vez más apremiantes de un mundo globalizado que no ha terminado de convertirse en un pueblo planetario.

Aceptada entonces la necesidad y oportunidad de enseñar la competencia oral en aulas de lenguas extranjeras, queda por tratar la cuestión de cómo enseñarla y evaluarla.

¿Cómo enseñar la competencia oral en lenguas extranjeras? La primera evidencia al respecto es la siguiente: salvo uso didáctico de materiales audiovisuales, intervenciones esporádicas de hablantes nativos o una muy buena formación lingüística del profesor, resulta muy difícil e incluso imposible llevar al aula una lengua oral auténtica, un *input* rico y variado, debido, más que a la formación pedagógica inicial del profesorado, a su carácter no nativo² y a las restricciones propias del aula como lugar de aprendizaje.

Con todo, nos parece que el primer paso hacia un uso oral efectivo de la lengua en la escuela radica en la instauración de una vida de aula animada preferentemente por la lengua meta, ya que fuera de este recinto, generalmente, son muy pocos los alumnos que tienen la oportunidad de hablar o escuchar la lengua estudiada en situación real. Como lo sabemos todos,

Gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos orales y el uso correcto de la lengua oral no es exclusivo de las asignaturas de Ortología, de Fonética y Fonología, de Lingüística o de Dialectología. (Roldán, 2003–2004: sp)

Se trata, pues, de crear un nexo entre lo pedagógico y lo existencial para disponer del aula, ya no sólo como lugar de aprendizaje de la lengua extranjera sino

² Bien conocida es la discusión sobre quién del profesor nativo y no nativo presenta el mejor perfil para enseñar una lengua extranjera. En esta controversia, el profesor no nativo suele tener la ventaja. Se piensa que su conocimiento de la primera lengua y su propia experiencia de aprendiz de la lengua extranjera le ofrecen más competencia para comprender a los alumnos y guiarlos en un camino que él mismo ha recorrido y cuyas dificultades no ignora (Medgyes, 1992 y Widdowson, 1992: 338 en Pavón, 2000: 145-146). Pero siempre se le reconoce al profesor nativo un mejor dominio de la lengua enseñada, elemento, que según Widdowson, “se encuentra mejor visto que la cualificación pedagógica”. Así que, “cuanto mejor sea la competencia lingüística del profesor no nativo, más efectiva resultará la enseñanza que ofrezca a sus alumnos” (Pavón, 2000: 146).

también como espacio real de práctica de la misma. Dicho de otra manera, *“El docente debe propugnar el empleo de la conversación en clase, destacando su valor social y aprovechando su utilidad educativa”* (Machado, 2008: 153). Nos apoya igualmente Roldán al alegar que:

El papel mediador del lenguaje en el acceso al saber implica necesariamente convertir las aulas en espacios ricos en intercambios comunicativos para hacer posible la apropiación del discurso académico y de otros formales.

Nosotros añadiríamos también los discursos informales para pegar con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en concreto. De hecho, la sala de clase funciona como una sociedad en miniatura con sus reglas, sus conflictos y crisis, sus ritos y valores, muchos de los cuales no son más que reflejos de la gran sociedad. Y como toda sociedad humana, se sabe que esta sociedad minúscula o “microcomunidad lingüística” (Abelló, 1994: 182, en Pavón, 2000: 66) tiene la comunicación oral como instrumento privilegiado para realizar casi todos los intercambios necesarios a su crecimiento. Más aún, esta comunicación vital no siempre se ciñe a expresar elementos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, sino que abarca toda una vida que dura aproximadamente una hora e incluye hasta elementos meramente humanos.

La vida de aula es, por lo tanto, este entramado de interacciones variopintas que acompañan o salpican la acción pedagógica pura y se dan en las relaciones interpersonales profesor-alumno y alumno-alumno, pero también, a un nivel intrapersonal, en los sentimientos, las emociones, las opiniones, las esperas que cada uno de los sujetos-actores lleva dentro y trae consigo (Vaello, 2005: 11-12). Allí entran factores sociales y humanos muy ordinarios: amistad, adversidad, competencia, provocación, empatía, cansancio, alegría, enfado, etc. Todos estos factores suelen dar lugar a conversaciones verbales espontáneas en el aula, y hablar de ellas usando la lengua extranjera ofrece varias ocasiones de uso en situación real.

En un contexto escolar donde suele deplorarse la falta de una “ratificación directa” de la realidad como soporte necesario a la oralidad (Goody y Watt, 1968: 29, en Ong, 1987: 52), pensamos que algunos minutos de uso de la lengua meta en ciertas situaciones reales –que en todas no puede ser– que se producen durante una clase puede

ser una alternativa interesante, sobre todo en niveles avanzados, a la ya clásica ficcionalización de actos de la vida cotidiana como técnica pedagógica.

Es cierto que la lengua usada en tales condiciones por hablantes no nativos no será más que una interlengua y tendrá, por consiguiente, mucho de artificial, pero bien lo dice el refrán: a falta de pan buenas son tortas. Sin embargo, la instauración de una vida de aula regida por la lengua meta no es más que una propuesta entre otras para ejercitar la comprensión y la expresión oral en clase de lengua extranjera.

Al pasar de este tratamiento implícito a una enseñanza explícita de la competencia comunicativa oral, se puede usar recursos varios como son la presentación de informes orales o ponencias breves sobre temas de interés para los alumnos, diálogos, debates, lecturas dramatizadas, etc. Otro recurso importante sería la utilización planeada y organizada de materiales audiovisuales que ponga al alumnado en contacto con el hablar nativo, lo que supone poner fin a la sacralización de los libros de texto en aulas de lenguas extranjeras.

En los niveles iniciales que nos interesan particularmente, por ser objeto de nuestras investigaciones, y donde la enseñanza de la competencia oral supone un reto más grande, el acento se pondrá en un primer momento sobre el desarrollo de la comprensión oral, sin por lo tanto dejar de animar al alumnado a arriesgarse con la lengua extranjera.

Indudablemente debe existir una progresión en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos a lo largo de las distintas etapas de nivelación, ya que un alumno difícilmente va a utilizar habilidades productivas en el incipiente desarrollo de la lengua...Su esfuerzo tendrá que direccionarse primero a la comprensión oral y escrita, y luego, en etapas lo más básicas posible, a la producción oral y escrita. (Toledo, 2005, en Machado, 2008: 177)

Corresponde añadir que no debemos retardar demasiado la incorporación de actividades productivas en nuestra enseñanza, ya que el desafío de aprender una lengua en todas sus dimensiones es lo más motivador para el alumno. Aun en un nivel inicial, podemos pedir que los alumnos intervengan usando la lengua meta, para así no crear un “halo de ansiedad” respecto a las actividades productivas y evitar que sientan aprensión al momento de hablar o escribir. (Machado, 2008: 178)

En esta tarea, la novedad de la lengua para los principiantes invita al profesorado al empleo frecuente de lo no verbal (gestos, mímicas, etc.) para acompañar lo verbal, y la utilización de dibujos u objetos reales como soportes didácticos que ayuden a los alumnos en la construcción de sentidos. También puede sacarse gran provecho del parentesco lingüístico entre la lengua de partida y la lengua meta, como es el caso del francés y del español en el contexto marfileño, recurriendo a palabras transparentes y otras transferencias positivas y convergentes entre ambas lenguas.

A la hora de abordar el segundo componente del cómo, esto es ¿cómo evaluar la competencia oral?, cabe recordar que, a nuestro entender, si le toca al profesorado de primera lengua enseñar al alumno a expresarse descubriendo y valiéndose de todas las riquezas de una lengua que ya habla, al profesor de lengua extranjera se le pide prioritariamente que enseñe a hablar al alumno una lengua que desconoce y que no forma parte de su vida familiar y social.

¿Significa esto que el profesor de lengua extranjera debe descuidar la forma al evaluar la competencia oral de sus alumnos? ¡Claro que no! Ni mucho menos que el de primera lengua pase por alto el fondo. Esto quiere decir *grosso modo*, de parte del profesorado de lenguas extranjeras, una tolerancia más grande hacia el error y una concepción del mismo como componente natural de todo proceso de aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas extranjeras en particular.

Nos ayudará a desarrollar una actitud positiva y completamente diferente en los aprendices de una lengua extranjera hacia los errores cometidos y su aceptación como un paso necesario en el proceso de aprendizaje más que ser un símbolo del fracaso continuo. Los docentes debemos desarrollar una actitud positiva y activa en el proceso de detección y corrección de errores. (Muñoz 2004: 6)

Si es cierto que esta actitud debe orientar la evaluación de todas las competencias y destrezas, es innegable que cobra mucha más importancia a la hora de evaluar la competencia oral por una razón sencilla entre otras varias: hablar suele costar más que escribir en lenguas extranjeras porque aquello implica exponer y/o exponerse públicamente mientras que esto se hace de manera solitaria (Ong, 1987), a no ser que el alumno esté escribiendo en la pizarra.

La tolerancia hacia el error influye, además, que la complejidad de la competencia oral que dificulta enormemente su evaluación en situación de primera lengua (Núñez, SF) debe perder mucho de su peso para un profesor de lengua extranjera. No se puede pedir a un aprendiz de cualquier lengua extranjera³ o esperar de él que hable (se exprese) como un nativo, por mucho que tenga en su lengua nativa todas aquellas subcompetencias⁴ (Canale y Swain 1980, en Roldán, 2003–2004: sp) que integran todo acto de comunicación.

Todos sabemos que la comunicación oral es una realidad eminentemente compleja, considerando la articulación, la organización de la expresión y del discurso, las estrategias mentales, el contexto comunicativo, etc. En términos generales, la competencia comunicativa consiste en un conjunto de conocimientos y capacidades generales subyacentes al uso de la lengua que le permite **a un hablante nativo** saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar, con quién, dónde, cuándo y de qué hablar. (Martín, 1998, en Roldán, 2003–2004: sp). (La negrita es nuestra)

Es posible, pues, que evaluar la expresión oral (igual que la comprensión oral) en lenguas extranjeras sea una tarea menos complicada y fastidiosa al reducirse el número de factores o destrezas a tener en cuenta y/o al tolerar errores “imperdonables” en otros ámbitos. En la expresión oral de un aprendiente de lengua extranjera por ejemplo, la falta de fluidez, organización o cohesión y la pobreza del vocabulario, etc. pueden constituir la categoría de errores perdonables según el nivel del exponente. Y de los factores a valorar, siempre partiendo del nivel del alumno, pensamos que el primero ha de ser la mera acción de arriesgarse con la lengua de estudio. Luego pueden ser objeto de especial atención, y en orden de prioridad, la inteligibilidad del discurso y aspectos fácilmente medibles como la pronunciación y la corrección gramatical, los gestos o movimientos corporales que acompañan y fortalecen el discurso.

³ No queremos decir con esto que sea imposible que un hablante no nativo llegue a expresarse igual que un nativo al reunirse ciertas condiciones como por ejemplo viajar y estar mucho tiempo en un país donde se hable oficialmente la lengua de estudio. Aludimos aquí a un alumno que sólo aprende la lengua extranjera entre las cuatro paredes de un aula.

⁴ Esas diversas subcompetencias son: la lingüística (dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología), la sociolingüística (las reglas socioculturales), la discursiva (dominio de los recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (compensa fallos de las otras subcompetencias)

Concluimos. Lo que hemos pretendido exponer a lo largo de este tratado es que la disparidad entre primera lengua y lengua extranjera implica una diferencia entre los objetivos a perseguir en cuanto a la enseñanza de la competencia oral que, a su vez, debería orientar al profesorado a la hora de evaluar dicha competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO ALONSO, Carlos A. (1971). *Didáctica de la lengua española*, Salamanca: Ediciones Anaya
- GARCÍA-HERAS MUÑOZ, Alicia. (2004). “Lingüística y enseñanza: el tratamiento de los errores en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”. *Docencia e Investigación*: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, ISSN, Año 29, Nº. 14, pags. 49-70
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2004): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda (l2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes” en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GALLARDO, Isabel (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- NÚÑEZ DELGADO, María P. (SF). “Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral”. *Lenguaje y Textos*, 19: 161-199
- ONG, Walter J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE (Capítulo III: ALGUNAS PSICODINÁMICAS DE LA ORALIDAD” pp. 38-80
- PAVÓN VÁZQUEZ, Víctor (2000). *La enseñanza de la pronunciación del inglés*, Granada: Método Ediciones
- RISCO MACHADO, Roselia Del (2008). *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis no publicada. Universidad de Granada
- ROLDÁN, Eduardo. (2003–2004). “La competencia comunicativa y la expresión oral”. *Documentos Lingüísticos y Literarios* 26-27: 31-32 <www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=52> (consultado el 1 de febrero de 2010)

- SÁNCHEZ, Aquilino (2004): “Metodología: Conceptos y fundamentos” en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús; SANTOS GALLARDO, Isabel (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. pp. 665-688
- SUSO LÓPEZ, J. y FERNÁNDEZ FRAILE, M^a E. (2001): *La Didáctica de la lengua extranjera*. Granada: Comares
- VAELLO ORTS, Juan (2005). *Las habilidades sociales en el aula*, Madrid: Santillana