

Estrategias para la optimización de la expresión oral

Contreras, María de los Ángeles

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. de Santo"

Universidad Nacional de La Plata

contramares@gmail.com

Niemelä, Paula C.

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. de Santo"

Universidad Nacional de La Plata

niemelapaula@gmail.com

Tiberi, Lila

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. de Santo"

Universidad Nacional de La Plata

lilatiberi@gmail.com

Resumen: Desde el Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes, se propone la sistematización de la enseñanza de la oralidad en el marco del enfoque comunicativo/funcional. Se incluye en los programas y prácticas el desarrollo de destrezas orales y estrategias discursivas en interacciones de variedad genérica destinadas a profundizar la conciencia autocrítica de los estudiantes hacia sus producciones, de manera que logren desempeñarse eficientemente en diversos contextos. En esta ponencia presentamos algunas experiencias y la evaluación de los logros obtenidos.

Palabras clave: Bachillerato de Bellas Artes, enseñanza, oralidad, estrategias, evaluación

Introducción

El Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata extiende a sus estudiantes la certificación de "Promotor artístico cultural", a fin de reconocer su capacidad como productores, promotores y gestores artísticos, cuyo campo de acción se constituye en manifestaciones artísticas que conciben el arte como un instrumento político para generar cambios. El Bachillerato piensa la promoción desde un modelo

comunicacional que implica un ajuste de las acciones culturales a las singularidades de cada contexto para formar públicos activos y contribuir al desarrollo cultural de los individuos y de la sociedad.

Asimismo, el proyecto académico y de gestión del Bachillerato de Bellas Artes 2022-2026 (Aguerre, 2022) se enmarca teóricamente en la perspectiva del dialogismo propuesta por Per Linell para abordar los fenómenos socioculturales y apropiarse de conocimiento sobre el mundo del significado. El dialogismo “considera el conocimiento como necesariamente construido, negociado, recontextualizado y en diálogo con otros” (Linell, 1998). En este marco, desde el Departamento de Lenguas y Literatura advertimos la necesidad de abordar el estudio de la especificidad que presenta el modo oral, lo cual implica conocer, analizar y reflexionar sobre las convenciones lingüísticas y comunicativas, por esto nos proponemos que nuestros alumnos optimicen el desarrollo de destrezas orales y estrategias discursivas, para ajustar sus producciones eficientemente a los diversos contextos en que se desempeñen.

A fin de lograr nuestro objetivo, nos posicionamos desde el enfoque comunicativo/funcional para reflexionar sobre el modo en que se usa la lengua, cómo se construyen los significados situados en contextos determinados, “cómo la lengua crea significados y de qué manera permite intercambiarlos” (Halliday, 1982). En este marco “se fomenta la participación del individuo en tanto ser creativo, artífice de su propio aprendizaje” (Klett, 2022) y los contenidos se relacionan con objetivos funcionales o comunicativos, que se enfocan en los propósitos comunicativos, es decir, en qué hacemos con las palabras. Para lograr los propósitos propuestos, incorporamos en diversas asignaturas de distintos años la realización de actividades pautadas, a fin de que nuestros alumnos, a partir de su conocimiento intuitivo, reflexionen, se apropien de ciertas herramientas y sean conscientes de ellas para sus producciones, de manera tal que logren optimizar su desempeño discursivo oral. Partimos de lo que ya saben como usuarios de la lengua, de las estrategias que utilizan para hacerse entender y para comprender a los demás y, progresivamente, les ofrecemos caminos para ampliar su repertorio comunicativo con diversos usos y en distintas situaciones.

Experiencias

Camps (2002) destaca que la vida escolar está impregnada por el uso oral de la lengua, con funciones tan diversas como la regulación social o el aprendizaje de la reflexión, de la lectura y de la escritura. También es la puerta de entrada para la literatura por lo que debe ser objeto de aprendizaje, es decir: hablar para escribir, leer y escribir para exponer oralmente, leer para tener tema de conversación, hablar para leer. Según

la autora, el proceso de aprendizaje de la lengua, escrita y oral, es un proceso de inserción en una sociedad alfabetizada.

La lengua oral es considerada el instrumento por excelencia de comunicación, constituye el eje de la vida social y nos permite realizar nuestra propia representación de la realidad. Por esto no sólo es un objeto de conocimiento en sí misma, sino también un vehículo de comunicación en todas las áreas curriculares. En este sentido, como docentes, debemos propiciar dinámicas interactivas y comunicativas para trabajar la lengua oral de manera interesante y eficaz. Si estudiamos el lenguaje sólo desde lo gramatical, dejamos de lado los aspectos extralingüísticos que intervienen en el hecho comunicativo (emisor, destinatario, intención comunicativa, inferencia, contexto o conocimiento compartido y situación) y que son muy importantes a la hora de comprender el sentido de las palabras, ya que en ocasiones poseen valores diferentes a los que les asigna el sistema (Escandell, 1996). Por esto, el trabajo con el lenguaje oral no debe basarse solamente en los contenidos gramaticales, sino que debe orientarse hacia la expresión y la comprensión, es decir, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa para que los estudiantes puedan actuar con eficacia en la mayor cantidad de situaciones comunicativas de la vida.

Consideramos que "a hablar se aprende hablando", pero también reflexionando y analizando las producciones propias, las ajenas y los modelos dados por la gramática. En este sentido, la pragmática estudia los principios que regulan la lengua en uso, y atiende a las relaciones entre los signos y sus usuarios, así como también a las condiciones que determinan la producción de un enunciado y su interpretación. En este punto consideramos necesario reforzar la necesidad de enseñar y trabajar con la oralidad en la escuela, dado que se suele dar por sentado que los niños adquieren de forma espontánea y autónoma las reglas de la oralidad y que tienen la capacidad de hablar y obtener los resultados que desean en esas comunicaciones, asumimos que todos los niños saben hablar y comunicarse de igual modo en todos los ámbitos. Ignacio Bosque señala que:

La comprensión del sistema gramatical, y prácticamente la de cualquier otro, nos exige prescindir absolutamente de la complicidad con el interlocutor y formular con absoluta explicitud cualquier variable que pueda ser pertinente, empezando por las que nunca se formulan porque parecen evidentes o de sentido común. (Bosque, 2018)

Coincidimos con Bosque en que es necesario enseñar, retomar y reflexionar sobre aquello que parece evidente y ya adquirido, porque al no hacerlo podemos dejar un vacío significativo en la enseñanza.

El modo oral presenta particularidades que requieren ser explicitadas, analizadas y abordadas con nuestros estudiantes para que amplíen su conciencia autocrítica. A fin de contribuir a la sistematización de la enseñanza de la oralidad, presentamos una serie de experiencias y actividades significativas llevadas a cabo en los distintos niveles que permiten revisar y enriquecer nuestras prácticas, en las que procuramos motivar, regular, orientar y guiar a nuestros estudiantes en el camino del aprendizaje. Cabe destacar que cada actividad se contextualiza a fin de que las producciones lingüísticas construyan significados concretos y cumplan funciones específicas del lenguaje en tanto cada hablante es un actor social. En principio, abordamos la conversación como acto cooperativo en el que los hablantes ponen en juego estrategias y estructuras de base pragmática constituidas en la interacción, leemos escenas teatrales que evocan posibles malentendidos conversacionales, abordamos el estudio de las diferencias fundamentales entre la oralidad y la escritura y llevamos a cabo una serie de actividades con diversos grados de formalidad y complejidad.

Ciclo básico: malentendidos en la comunicación

El “Taller de Lengua e iniciación literaria” es un espacio de preparación para los alumnos de quinto y sexto año del nivel primario que ingresan por sorteo para cursar luego sus estudios secundarios en el Bachillerato de Bellas Artes. En este taller se promueve la centralidad del uso del lenguaje en todos los géneros y tipologías textuales; se procura el desarrollo de su habilidad para el uso eficaz de la lengua en función de sus necesidades comunicativas y los diferentes contextos. Según Camps (2002), un aspecto importante en la formación de los estudiantes consiste en el contacto con el lenguaje literario de tradición oral o transmitido de esa manera, como las narraciones orales, la recitación, la lectura oral, las representaciones teatrales, etc.

Paul Grice formuló la teoría del Principio cooperativo que actúa como regulador de la conversación, es decir que para que un acto comunicativo sea exitoso, asumimos que los participantes, además de respetar las reglas del sistema de la lengua que comparten, colaboran entre sí. Este principio controla el desarrollo del intercambio y de él Grice desprende cuatro máximas: modo, calidad, cantidad, pertinencia. Estas normas son sólo regulativas, no son reglas constitutivas ni absolutas, como las que gobiernan el sistema gramatical. Cabe mencionar que las máximas conversacionales se reconocen cuando son incumplidas. Lo interesante de las máximas reside en que generan inferencias que van más allá del contenido semántico de las oraciones. Los interlocutores van construyendo la información en función de los implícitos que comparten y gran parte de la información es más implicada que explicitada. Cuando se

transgrede una de las máximas, no se rompen necesariamente las reglas gramaticales y el éxito de la conversación sigue siendo posible, porque actúan elementos sustitutivos. De hecho, se espera que la transgresión de las máximas sea intencional para generar una implicatura o significado oculto.

El concepto de implicatura supone la necesidad de contextualizar las prácticas de la lengua y la competencia sociocultural, de modo que el estudiante pueda aprender lo que es relevante decir en un contexto dado, o la cantidad de información que se debe proporcionar, así como desarrollar estrategias para acceder a lo no dicho pero comunicado.

Es evidente que muchas veces trascendemos los límites de los significados semánticos convencionales, para dar significados pragmáticos, ya que los enunciados pueden dar lugar a mensajes muy distintos de los expresados literalmente. Para el análisis de los significados pragmáticos es necesario contextualizar los enunciados, distinguiendo a los participantes, la relación entre ellos, el tema, el lugar, el nivel de formalidad (o de informalidad) de la situación, etc. La comprensión exitosa de los mensajes (y sus implicaturas) está asociada a elementos lingüísticos y extralingüísticos, que los receptores deben desentrañar para captar con eficacia lo expresado. Hemos observado que esto muchas veces no sucede en la comunicación en el aula y de ahí la necesidad de trabajarlo.

Los alumnos leen textos dramáticos en los que se producen malentendidos y discuten acerca de los problemas de comunicación que aparecen. Por su estructura dialógica, estos textos estimulan la lectura expresiva y contribuyen a que se desinhiban al momento de leer en voz alta. La selección del corpus obedece a diversos problemas de comunicación en los que el malentendido es el ingrediente generador de humor y el motor de la reflexión lingüística. Los textos exponen problemas que pueden darse en un intercambio conversacional en el que los interlocutores, por diversos motivos, realizan contribuciones que no resultan relevantes ni claras, violando así el principio de cooperación que se supone en una conversación, como ya mencionamos (Grice, 1975), que da lugar a implicaturas por parte de los enunciatarios que nada tienen que ver con la intención de los enunciadores; a continuación, mencionamos dos ejemplos:

- En “Una bebida helada”, de Adela Basch, la autora juega con la ambigüedad semántica que se produce por cuestiones fónicas: el hada-helada, ser vicio-servicio, lista (adj.)- lista (sust.).
- En “Los dos sordos”, de Guillermo Tamayo, el inconveniente se produce por la similitud fónica entre pares de palabras que dan lugar a interpretaciones erróneas por problemas auditivos de los interlocutores: llamando-tronando, sano-grano, eso-quesos.

Los alumnos reflexionan sobre los problemas de comunicación y detectan en qué consisten las confusiones. A partir de sus conclusiones, conversan sobre malentendidos posibles/habituales y reconocen el uso habitual de frases hechas en distintas situaciones (escolares, familiares, deportivas).

Se les propone un trabajo grupal de escritura de un intercambio dialógico situado, para ser leído y/o representado ante los demás compañeros, en un intento por producir el efecto que produjeron las obras leídas. Planifican su producción a partir de pautas que intentan situar sus diálogos:

- Antes de empezar a escribir, decidir: ¿Quiénes hablan? ¿Cuál es el problema de la conversación? ¿Logran resolverlo?
- Describir el escenario donde se produce el diálogo y escribir las acotaciones que sean necesarias para la representación.
- Elaborar el diálogo (entre dos o tres personas), en el que haya al menos dos malentendidos.

Se agrupan para realizar la actividad y juegan a generar humor a partir de distintos problemas analizados, lo cual favorece la reflexión sobre el uso de la lengua en la oralidad. Revisan sus producciones, oportunidad para que se detengan en cuestiones de notación y adviertan diferencias entre el modo oral y el modo escrito; atentos al sentido que pretenden lograr, agregan signos de exclamación para enfatizar las expresiones, reconocen la necesidad de marcar las pausas y de encerrar las acotaciones entre paréntesis. Finalmente, socializan las producciones a través de su lectura y/o representación, para lo cual ensayan modos de presentar sus textos, atentos a la fluidez y naturalidad con que pretenden expresarse, al efecto que causan los malentendidos presentados y al interés que manifiestan los demás compañeros por comprender y luego opinar sobre cada producción. Esta instancia de cierre pone de manifiesto la naturaleza sociocultural de los significados.

Primer año: el principio de cooperación de la conversación

En primer año continuamos con lo abordado en el Ciclo Básico y retomamos los conceptos de Grice: el principio de cooperación y las máximas conversacionales. Esta continuidad se debe a que hemos observado que muchas veces la comunicación con los estudiantes, y entre ellos, no es efectiva. Nos pareció, entonces, necesario volver a aspectos básicos de la conversación como son la escucha, la toma y la cesión del turno de habla, etc. En este sentido, poner en juego los conceptos de Grice nos permite trabajar desde una visión pragmática y favorecer la reflexión de los alumnos sobre la lengua oral. En las clases de Lengua debemos enseñar/repasar las reglas de la

conversación: saber escuchar, no monopolizar la conversación, respetar el turno de palabra, conocer las estrategias para interrumpir, desentrañar las inferencias, etc. Las conversaciones tienen ciertas reglas cuyo incumplimiento puede provocar situaciones embarazosas, descorteses o malentendidos. El desarrollo de las habilidades lingüísticas favorece la progresiva eliminación de estas dificultades, por lo que los docentes debemos estar muy atentos a la formación lingüística de nuestros alumnos e insistir en mejorarla. No alcanza con “dejar hablar” a los alumnos haciendo de vez en cuando una corrección morfológica o de léxico.

En nuestras clases se habla y para aprender a hablar, los modelos sirven de gran ayuda; por lo tanto, comenzamos observando, reflexionando y realizando un análisis metacomunicativo de la conversación, para continuar luego con el trabajo sobre las propias prácticas. Conocer las máximas les permite a los estudiantes reconocer la relación entre las situaciones y su contexto para elegir con mayor adecuación el registro de uso. A su vez, el conocimiento de las implicaturas conversacionales les permite mejorar la interpretación de mensajes no explícitos en los textos orales (doble sentido, sentido humorístico, etc.) y, finalmente, pueden reflexionar sobre las posibilidades expresivas de la lengua y su contenido ideológico.

Las actividades propuestas se adaptan a las necesidades de los alumnos y a su nivel de desarrollo, con el propósito de que los fuercen a pensar y no a repetir. En “Lengua y producción de textos” de primer año partimos de la reflexión sobre modelos (ejemplos) de diálogos. Los estudiantes los leen, analizan el contexto, los participantes, etc. Luego, evalúan qué máxima se incumple (si es que se rompe alguna) para, finalmente, considerar qué sentido oculto aparece allí. En una segunda instancia trabajamos con chistes y reflexionamos sobre el efecto que provoca el incumplimiento de las normas. En una tercera etapa trabajamos con un fragmento de la película Shrek¹ y pensamos qué máximas se cumplen y cuáles no; y, por último, qué sentido se desprende de esos incumplimientos. Finalmente, los estudiantes deben grabar una conversación en la que una o varias máximas se rompan. Estas actividades nos permiten poner de manifiesto las reglas que regulan la conversación y meditar sobre qué sucede cuando estas no se cumplen.

Segundo año: el modo oral y el modo escrito

Tusón (1991) plantea la necesidad de reflexionar sobre las diferencias entre el habla y la escritura, que parten de las características de producción y procesamiento

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=zHQfedQV38c> (septiembre 2024)

propias de cada modalidad, en sus funciones sociales y en las situaciones en que se producen.

En la asignatura “Literatura” los estudiantes de segundo año leen y analizan el cuento “La pata de mono” de W. W. Jacobs, y en “Lengua y producción de textos”, analizan la versión oral de Alberto Laiseca², esto les permite reflexionar sobre las diferencias entre el texto escrito y la narración oral (en particular sobre los recursos usados por Laiseca para generar expresividad y clima de misterio).

Los estudiantes advierten que el autor habla lento, hace silencios; cambia el tono de voz con algunos personajes, repite, hace pausas para generar suspenso; cuenta el relato como si fuera un amigo de la familia, como si estuviese viendo lo que pasa, realiza gestos que refuerzan sus palabras. Además, elementos propios de otros sistemas semióticos, crean un clima particular: la iluminación tenue, los sonidos del ambiente (golpes, truenos), el humo del cigarrillo, la repetición de frases cortas y cortantes en medio del relato.

Por ejemplo, en clase nos preguntamos por qué en la versión oral se hace explícito el tercer deseo, mientras que en el cuento original el lector debe inferirlo. Los estudiantes responden:

Lo hace explícito porque es el deseo más importante y el más misterioso. Nosotros ya tenemos una sospecha sobre lo que pide el Sr. White, y Laiseca se quiere enfocar en resumirlo y que se entienda bien la historia. El narrador hace explícito el tercer deseo para no alargar el relato, ya que la idea del relato audiovisual es lograr un resumen de la obra. En cambio, en la obra escrita, el escritor opta por detallarla para dar a entender el tercer deseo sin decirlo y dejándolo a la interpretación del lector. Hace explícito el tercer deseo para que nosotros podamos entender e imaginar mejor el final y que lo comprendamos mejor. Porque al no estar escrito es más difícil dejar un final abierto.

Sus respuestas ponen en evidencia que advierten las diferencias fundamentales entre oralidad y escritura, así como los diferentes roles según la situación comunicativa sea escritor-lector o narrador oral-oyente, dado que reconocen las opciones disponibles propias del modo escrito y del modo oral y las diferencias del potencial de significado que habilita cada modo.

Tercer año: la entrevista

Siguiendo a Camps (2002), aprender los usos formales orales requiere preparación, planificación del trabajo, discusión con los colaboradores, aprendizaje de

² Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qgFaJWpmV6I&ab_channel=baruyero (septiembre 2024)

las formas lingüísticas específicas de cada género. Al hacer ese trabajo, la lengua oral se constituye en el instrumento para construir un discurso oral de mayor complejidad, que favorecerá el desempeño de los promotores culturales, dado que la promoción cultural abarca muchas acciones para establecer e impulsar la relación activa entre la población y la cultura: animación, programación, extensión, investigación, etc.

En ese marco, se propone para “Lengua y producción de textos” de tercer año, la realización de una entrevista, cuyo proceso acercará a los estudiantes a su futuro rol y los involucrará en una situación formal de oralidad. Luego de poner en común algunas ideas sobre el diálogo en general y sobre la entrevista en particular, se lleva a cabo la actividad de entrevistar a una persona destacada de la comunidad, para lo cual atraviesan diversas etapas:

Planificación: de manera oral, el grupo discute y toma decisiones sobre la elección del entrevistado, la información previa necesaria, la selección de las preguntas, el registro de lengua a utilizar, la modalidad de grabación, etc.

Entrevista: se concreta la situación comunicativa entre el entrevistado y los entrevistadores, en modo oral. Luego se realiza el proceso de transformación en un texto escrito, para lo cual se reflexiona sobre las diferencias entre el discurso oral y el escrito, y se analizan ejemplos de discurso referido para describir sus componentes.

Socialización: cada grupo presenta formalmente y de manera oral ante el resto de la clase, un resumen de la experiencia y una reflexión sobre los resultados.

Quinto año: exposición de un minuto y “traducción” de un texto clásico a nuestra variedad lingüística

La labor del promotor artístico cultural, como ya señalamos, implica situaciones de exposición oral en público, por ejemplo, presentaciones de eventos o de artistas, reseñas de obras, etc. Asimismo, autores como Camps (2002), Tusón Valls (2006), y Hernández-Capera y Gómez-Lasso (2020), destacan la importancia de que en el aula se trabaje con géneros orales formales propios del espacio académico, como la exposición, el debate y las entrevistas. Para su aprendizaje, los estudiantes analizan la situación comunicativa (roles de los participantes, intenciones, tiempo) y se apropian de los recursos de cohesión y coherencia más adecuados; así, la lengua oral cumple la doble función de instrumento de expresión y de aprendizaje.

En quinto año, en “Lengua y Literatura”, se les propone a los alumnos que, en forma individual, expongan oralmente, ante los compañeros de clase y en un tiempo máximo de un minuto, un análisis reflexivo sobre un tema o aspecto de la novela *Frankenstein*, de Mary Shelley. Se sortean tantos temas como estudiantes haya en el

curso (por ejemplo: el rol de la mujer en la novela, la sociedad frente a la criatura, la monstruosidad en la novela, la humanidad de la criatura, etc.). No se trata de resumir el argumento, sino de brindar una mirada analítica sobre alguno de los tópicos dados atendiendo tanto lo que se dice como el modo en que se dice.

A fin de contribuir en la organización de su exposición, se pauta que consistirá en tres partes: introducción, desarrollo y cierre o conclusión. En la introducción se intentará captar la atención del auditorio mediante algún recurso (preguntas retóricas, relato de una anécdota, narración de una experiencia personal, etc.); en el desarrollo se atenderá especialmente la coherencia y eficacia de la exposición y en el cierre pueden retomar lo planteado en la introducción, dejar planteado un nuevo interrogante o reflexión para la audiencia, o realizar una afirmación significativa, que expresa la tesis o postura del expositor.

Nussbaum y Tusón (1996) señalan que al hablar frente a una clase hay que considerar factores que no se producen en la conversación más íntima: es necesario hablar en voz alta, captar la atención con los gestos y la mirada, planificar el discurso, expresarse con un registro más formal que en la conversación cotidiana y comprobar que los destinatarios siguen la presentación. Se les sugiere, entonces, que planifiquen el guion a partir de la selección de los conceptos a incluir y que utilicen palabras clave, que ensayen varias veces la presentación para identificar con claridad los aciertos y los aspectos a mejorar.

No se trata de comprimir la información sino de incluir la que sea más relevante y efectiva. Hay que darle buen ritmo, pero que se entienda: pronunciación clara, volumen adecuado para que todos escuchen, evitar vacilaciones y muletillas, manejar adecuadamente pausas y entonación. En el guion incluso se pueden marcar los momentos para la respiración (igual que en una partitura o en una canción). También es importante atender a la postura corporal, la gestualidad, la mirada. Pueden acordar previamente con algún compañero que les haga de “asistente” o “apuntador” (para darles seguridad). Deben estar atentos a no apoyarse en el pizarrón o en la pared, buscar contacto visual con el auditorio, no ponerse las manos en el bolsillo ni cruzar los brazos (sostener una lapicera o una hoja puede brindar seguridad).

Después de la exposición, se les pide a los estudiantes que completen una encuesta para dar cuenta del modo en que transitaron la experiencia, se les pregunta qué aspectos de la actividad les resultaron interesantes, transcribimos algunas respuestas:

Tener la opción de animarse a hablar frente a todos o con la profe, no buscando una nota, sino expresándose lo mejor que puedas.
Poder administrar las palabras y el tiempo.

Lo dinámica que puede llegar a ser una exposición.

Destacamos además algunas respuestas al ser consultados por cuestiones que les resultaron desafiantes y de la manera en que superaron los desafíos:

El desafío principal era presentarse frente a todos.

Me resultó difícil no trabarme mientras hablaba, quedarme en blanco o repetir muchas veces una misma palabra. Superé todo o la mayoría, practicando frente a mis familiares, contra el espejo, o grabándome y después viendo en qué partes me equivocaba.

Lo que me ayudó fue hacer un guion y hablarlo tachando cosas no tan necesarias que me saquen tiempo. Otra cosa que me ayudó a perder vergüenza fue usar una lapicera en la mano para distraerme un poco.

Hablar de un tema e improvisar en algunos casos para que no suene tan cuadrado, que sea más fluido y fácil de comprender para los compañeros.

La experiencia resulta novedosa para los estudiantes, reciben la propuesta con entusiasmo y son muy respetuosos ante cada exposición.

En “Lengua y Literatura” de quinto año, los estudiantes leen *Antígona*, de Sófocles y les pedimos que realicen la reescritura de un episodio, esto los invita a reflexionar sobre las variedades lingüísticas de nuestro idioma, al “traer” -a través de nuestros usos lingüísticos- un texto clásico a nuestros días.

En la actividad, los estudiantes deben elegir el registro, es decir, deben reflexionar sobre las variaciones según el tipo de situación y el rol de los interlocutores, por ejemplo: diálogo privado entre hermanas, entre padre e hijo, entre sobrina y tío-rey, etc. También deben estar atentos al rol y a la relación que tienen los personajes para optar por ciertas particularidades de acuerdo con su edad: hermanas adolescentes, rey adulto, adivino anciano.

Si bien la actividad se realiza por escrito, las discusiones que se suscitan entre los distintos grupos toman en cuenta rasgos propios de la oralidad y al momento de producir las distintas escenas, los estudiantes imitan la espontaneidad propia de la comunicación cara a cara, sin perder de vista que “la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación” (Halliday, 1982), por lo que usan la lengua acorde con diversos factores contextuales: qué ocurre, quiénes participan, con qué objetivo y qué pretenden comunicar.

Sexto año: el debate

En línea con la necesidad de pensar la lengua oral como objeto de aprendizaje, Tusón (2006) contempla que los docentes deberíamos ofrecer a los estudiantes

los caminos para ampliar su repertorio comunicativo con usos diversos y variados, propios de situaciones más formales, en las que la cooperación entre los interlocutores no es tan evidente como en la conversación cotidiana, y en las que a menudo se evalúa a las personas no sólo por lo que dicen sino por cómo lo dicen. Se trata de que no se queden sin palabras frente a personas que dominan otros registros lingüísticos. (...) Es tan importante expresar de forma apropiada lo que queremos decir como entender de forma crítica lo que nos dicen (p. 24).

En el marco del “Seminario de textos polémicos” que los alumnos cursan en sexto año, luego de leer la nota de opinión “Se debe intervenir ante la toma de la Plaza Italia”³, se propone como consigna la realización de un debate oral para resolver la situación que se plantea en el artículo. Para la realización se organizan dos grupos de estudiantes, uno asume el rol de “vecinos del centro”, y el otro representa a “las personas instaladas en la plaza”. Además, se elige a un moderador. Luego se establece la situación de comunicación: los grupos son convocados a una audiencia de conciliación. Cada uno expone los argumentos y luego debaten una solución negociada. El rol del moderador consiste en que se respeten los turnos de habla y que ambas partes tengan oportunidad de expresarse y de ser escuchadas.

Los estudiantes, a partir de su conocimiento, logran organizarse y asignar roles acorde con la consigna; construyen una imagen y un mensaje particular discursivamente; asimismo, se ajustan a las reglas de juego según una situación concreta de comunicación, en tanto que el moderador organiza los aspectos interlocutivos del debate.

Conclusiones

Como puede advertirse, desde su ingreso al Bachillerato de Bellas Artes, los estudiantes participan de distintas experiencias en las que su desempeño oral resulta de crucial importancia; en línea con Tusón Valls (2006),

la diversidad de escenas comunicativas y de contenidos llevan consigo formas de hablar diferentes [...] tienen normas específicas y diferentes a las que regulan las conversaciones cotidianas. Y esas formas de hablar se van aprendiendo -a la vez de forma implícita y de forma explícita- a medida que se van practicando (p. 23).

La evaluación de las actividades desarrolladas evidencia la necesidad de sistematizar la enseñanza de la oralidad en el aula, dado que los trabajos realizados han contribuido a la ampliación del capital comunicativo y de las producciones de nuestros estudiantes. Las propuestas fueron recibidas con entusiasmo y se logró

³ https://www.eldia.com/nota/2021-3-13-3-17-5-se-debe-intervenir-ante-la-toma-de-la-plaza-italia-pinion?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Twitter#Echobox=1615619909 (septiembre 2024)

reflexionar sobre la especificidad de distintos tipos de interacciones orales, lo cual redundó en la optimización del desempeño discursivo. Hacer explícita la reflexión sobre la riqueza de estrategias y recursos propios de la oralidad enriquece y optimiza la interacción comunicativa; las actividades presentadas dan cuenta de una línea de trabajo que constituye un aporte para la enseñanza de Lengua en nuestro Bachillerato y confiamos en que puede contribuir a la enseñanza de Lengua en la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

Aguerre, A. (2017). *Texturas reunidas. Proyecto académico y de gestión 18-22*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. Disponible en

<https://bbatexturasreunidas.com/2017/10/03/proyecto18-22/>

Aguerre, A. (2022). *BBA 2022-2026. Proyecto Académico y de Gestión*. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. <https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/proyecto-academico-y-de-gestion-2022-2026.pdf> (marzo 2024)

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós, Papeles de Comunicación.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós, Voces de la Educación.

Bachillerato de Bellas Artes (1999). Marcos teóricos, BBA, p. 1-12.

Bachillerato de Bellas Artes (2023). "Certificación de formación específica para estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes: Promotor/a Artístico Cultural". Secretaría de Asuntos Académicos. Prosecretaría de Pregrado. Bachillerato de Bellas Artes, UNLP. https://www.bba.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/Certificacion-de-formacion-especifica-para-estudiantes-del-Bachillerato-de-Bellas-Artes_-Promotor_a-artistico-cultural.pdf

Basch, A. (2002). "Una bebida helada" y "Hasta la vista", en *El reglamento es el reglamento*. Norma.

Bosque, Ignacio (2018). "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática", en: Piatti, G., Niemelä, P. y Tiberi L. (2024) *Hacer gramática en el aula: el giro pragmático en la enseñanza de Lengua en la escuela secundaria. Fundamentación, propuestas y actividades*. Edulp (en prensa)

Camps, A. "Hablar en clase, aprender lengua". En: *Aula de innovación educativa*, 111, p. 6-10, mayo 2002.

Escandell Vidal, M. Victoria (2006). *Introducción a la pragmática*. Ariel, Grupo Planeta.

- Garrán Antolínez, María Luz (1999). "Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática" en *Lenguaje y textos*, 1999, 13: 107-120. ISSN: 1133-4770.
- Garrido Martín, Alex (2016). Tesis doctoral. Enseñar Lengua desde la Pragmática: las intenciones comunicativas. UAM. Departamento de Filología Española.
- Grice, P. (1975). "Lógica de la conversación" en: Valdés, L. (ed) *La búsqueda del significado*. Tecnos, 1991.
- <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf> (agosto 2024)
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica.
- Hernández-Capera, S. M. y Gómez-Lasso, D. E. (2020) "Perspectiva dialógica, una propuesta de oralidad en el aula". En *Oralidad-es*, 6, 1-18. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/121> (agosto 2024)
- Klett, E. (2022). "La enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras". En: Ciapuscio, G. y Adelstein, A. (coord.) *La lingüística. Una introducción a sus principales preguntas*. Eudeba.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in dialogic perspectives*. John Benjamins.
- Martín Menéndez, S. (2006). *Qué es una gramática textual*. Litera.
- Miranda Ubilla, Horacio y Guzman Munita, Marisa (2012). "Análisis pragmático de las máximas griceanas en textos orales y escritos". *Literatura y Lingüística*, n.26, pp.229-246. ISSN 0716-5811. Disponible en:
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112012000200014&lng=es&nrm=iso>
- Moreno, Inés Olza (2005). "Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural" en: *Hipertexto*, ISSN-e 1553-3018, N°. 1, 2005, págs. 81-101.
- Níkleva, Dimitrinka G. (2011). "Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1", en *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, ISSN-e 1988-8430, N°. 11, 2011, págs. 64-84.
- Nussbaum L. y Tusón A. "El aula como espacio cultural y discursivo". En: *Signos. Teoría y práctica de la educación* (1996) Págs. 14-21 ISSN: 1131-8600.
https://www.researchgate.net/publication/228695377_EL_AULA_COMO_ESPACIO_CULTURAL_Y_DISCURSIVO/link/554b227a0cf29752ee7c3c0e/download?tp=eyJjb250ZXh0ljp7InBhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbilsInByZXZpb3VzUGFnZSI6bnVsbH19
(agosto 2024)
- Renkema, J. (1993). *Introducción a los estudios sobre el discurso*, Cátedra.
- Tamayo, G. (1961). "Diálogo de sordos", en *Teatro cómico para niños*. Luis Laserre.

Tusón, A. (1991b): "Las marcas de la oralidad en la escritura", en SIGNOS. Teoría y práctica de la educación, 3. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1180-las-marcas-de-la-oralidad-en-la-escriturapdf-8MiEz-libro.pdf> (agosto 2024)

Tusón Valls, A. (1995^a). *Análisis de la conversación*. Ariel, 1997.

Tusón Valls, A. (2006) "El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué)", en *Revista internacional Magisterio, Educación y pedagogía* (23). <https://fraychamo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/08/el-lenguaje.pdf>