

Aprendizaje y enseñanza
de la lengua castellana
y la literatura

COLECCIÓN:
MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Coordinadora:
Inmaculada Tello



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura

Belén Almeida Cabrejas
Sara Bellido Sánchez
Silvia Gumiel Molina



Consulte nuestra página web: **www.sintesis.com**
En ella encontrará el catálogo completo y comentado

Agradecimientos a Lorena Fernández García
por la ilustración de la cubierta

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Belén Almeida Cabrejas
Sara Bellido Sánchez
Silvia Gumiel Molina

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono: 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-9171-432-3
Depósito Legal: M. 34.848-2019

Impreso en España - Printed in Spain

Índice

Prólogo	13
Cómo usar este libro	15

PARTE I

Sobre la asignatura de Lengua Castellana y Literatura

1. Introducción	19
Objetivos	20
1.1. ¿Por qué enseñar lengua y literatura?	20
1.2. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria	25
1.3. La estructura de este manual (y su relación con el currículo)	29

PARTE II

Lengua española

2. Las destrezas. Escuchar y hablar	35
Objetivos	35
2.1. Qué son las destrezas básicas	36

2.2. Destrezas orales: escuchar y hablar	39
2.3. Comprensión oral	39
2.3.1. Microhabilidades de la comprensión oral que se pueden trabajar en secundaria	41
2.4. Expresión oral	43
2.4.1. Microhabilidades de la expresión oral que se pueden trabajar en secundaria	46
2.5. Desarrollo de las destrezas orales en secundaria. Propuesta de actividades	48
2.5.1. Actividades de escucha	48
2.5.2. Trabajos de entonación y pronunciación	51
2.5.3. Ejercicios sobre postura, soltura y registro	53
2.5.4. Ejercicios sobre expresión y gestualidad	55
2.5.5. Situaciones autogestionadas. Soportes informáticos	56
2.5.6. Situaciones plurigestionadas. Debates, entrevistas y juicios..	59
3. Las destrezas. Leer y escribir	61
Objetivos	61
3.1. Destrezas escritas: leer y escribir	62
3.2. Competencia lectora	63
3.2.1. ¿Qué es la comprensión lectora? ¿Qué es la competencia lectora? ¿Qué es leer?	64
3.2.2. Tipos de lectura	67
3.3. Expresión escrita	68
3.4. Desarrollo de las destrezas escritas en secundaria. Propuesta de actividades	71
3.4.1. Actividades de lectura	71
3.4.2. Actividades de escritura	74
4. Niveles lingüísticos. Nivel sintáctico	85
Objetivos	86
4.1. Primer paso. Competencia lingüística y niveles de la lengua	86
4.2. Nivel sintáctico	88
4.2.1. ¿Se ha de estudiar sintaxis en la enseñanza secundaria?	88
4.2.2. Entonces, ¿qué sintaxis ha de enseñarse?	91
4.3. Punto de partida. Errores que no se deben cometer	94
4.3.1. Categorías gramaticales	94

Índice

4.3.2.	Trasposición y cambios de categoría gramatical	96
4.3.3.	Palabras se agrupan en sintagmas. La noción de endocentricidad	97
4.3.4.	Funciones sintácticas y funciones semánticas	99
4.3.5.	Enunciado, oración y proposición	101
4.4.	Cómo enseñar sintaxis en secundaria. Propuesta de actividades	104
4.4.1.	Actividades de respuesta rápida	105
4.4.2.	Actividades de análisis inverso	106
4.4.3.	Actividades de reflexión sobre estructuras agramaticales	107
4.4.4.	Actividades de pares mínimos	109
4.4.5.	Análisis de secuencias ambiguas	110
4.4.6.	Actividades de elección de análisis	111
5.	Niveles lingüísticos. Nivel morfológico	113
	Objetivos	113
5.1.	Concepto de palabra	114
5.2.	Problemas con la terminología	115
5.3.	Qué cuestiones morfológicas son útiles en secundaria	117
5.4.	Secuenciación de contenidos en el aula	121
5.5.	Trabajar la morfología en secundaria. Propuesta de actividades	123
5.5.1.	Actividades de respuesta rápida	123
5.5.2.	Actividades de análisis inverso	124
5.5.3.	Actividades de reflexión sobre palabras imposibles y no existentes	125
5.5.4.	Actividades de pares mínimos	125
5.5.5.	Actividades de elección de análisis	126
5.5.6.	Invención de textos y palabras	127
6.	Niveles lingüísticos. Nivel léxico	129
	Objetivos	129
6.1.	Qué incluye el nivel léxico	130
6.2.	Enseñanza del léxico en secundaria: algunos problemas	131
6.3.	Cómo enseñar léxico en secundaria: líneas de actuación	134
6.3.1.	Estudio de las relaciones léxicas y de los tipos de significado como un medio para llegar a un mejor uso del léxico y de los diccionarios	135

6.3.2.	Atención a las dificultades específicas de la comprensión de locuciones y expresiones fijas	139
6.3.3.	Atención a cómo se relaciona el nivel léxico con los distintos tipos de variación lingüística	140
6.3.4.	Estudio de las características léxicas de textos modelo de diferentes tipologías y creación de textos a partir de ellas	141
6.3.5.	Enseñar técnicas de inferencia	141
6.3.6.	Enseñar a usar diferentes tipos de diccionario y otras herramientas de consulta	143
6.3.7.	Identificación de las tendencias de cada estudiante e indicaciones personalizadas y explícitas	145
6.4.	Enseñar léxico en el aula. Propuesta de actividades	146
6.4.1.	Polisemia, metáfora y cambio semántico	146
6.4.2.	Relaciones de oposición	147
6.4.3.	Sinonimia	148
6.4.4.	Locuciones y expresiones fijas	150
6.4.5.	Léxico y tipos de texto	150
6.4.6.	Uso del diccionario	151
7.	<i>Lenguaje, pensamiento y comunicación</i>	153
	Objetivos	154
7.1.	Lenguaje y pensamiento	154
7.2.	Lenguaje y comunicación	158
7.2.1.	El modelo clásico de la comunicación	159
7.2.2.	Entonces, ¿qué modelo de comunicación se ha de enseñar?	162
7.3.	Pensamiento y comunicación en secundaria. Propuesta de actividades	164
7.3.1.	Malentendidos producidos por el contexto	165
7.3.2.	Comunicación sin código	166
7.3.3.	Distancia social	166
7.3.4.	Importancia de la intención	168
7.3.5.	Actos de comunicación	169
8.	<i>Lengua y sociedad</i>	171
	Objetivos	171
8.1.	Las lenguas y el mundo	171
8.1.1.	¿Diversidad de lenguas?	173
8.1.2.	Clasificación de las lenguas	173

Índice

8.2. Lenguas de España	175
8.2.1. Orígenes históricos de la situación lingüística actual	176
8.2.2. Castellano	178
8.2.3. Catalán y valenciano	179
8.2.4. Gallego	180
8.2.5. Vasco o euskera	180
8.2.6. Aragonés	181
8.2.7. Asturiano o bable	182
8.2.8. Aranés	182
8.3. Variación del español	183
8.3.1. Variación diacrónica	183
8.3.2. Variación diatópica	186
8.3.3. Variación social	187
8.3.4. Variación diafásica o de registro	188
8.4. Lengua y sociedad en la enseñanza secundaria. Propuesta de actividades	189
8.4.1. Lenguas del mundo	189
8.4.2. Lenguas de España	190
8.4.3. Variación del español	191
9. Uso y norma	195
Objetivos	195
9.1. ¿Por qué seguir una norma en el uso lingüístico?	195
9.2. El papel de la RAE. Instrumentos normativos	199
9.3. La norma en la producción lingüística	202
9.3.1. Norma gráfica: las letras, el uso de mayúscula y minúscula, la separación de palabras y la acentuación gráfica	202
9.3.2. Norma y puntuación	205
9.3.3. Norma y expresión oral: la pronunciación	207
9.3.4. Norma y morfología	207
9.3.5. Norma y sintaxis	207
9.3.6. Norma y uso del léxico	210
9.3.7. Ortotipografía y presentación de los textos escritos	213
9.4. Enseñanza de la norma. Propuesta de actividades	213
9.4.1. Actividades sobre el sentido de la norma	213
9.4.2. Actividades sobre el papel de la RAE y los instrumentos normativos	215
9.4.3. Actividades sobre la norma en la producción lingüística	216

PARTE III

Entre la lengua y la literatura

10. Comentario de texto en ESO y Bachillerato	221
Objetivos	221
10.1. Comentario de textos como herramienta de aprendizaje	221
10.2. Práctica del comentario de texto: algunos problemas	222
10.3. Enseñanza progresiva del comentario de texto	223
10.3.1. Comentario de texto y actividades de comprensión lectora ...	224
10.3.2. Comentario de texto en grupo	225
10.3.3. Comentario de texto y lecturas de la asignatura	225
10.3.4. Comentario de texto y evaluación	226
10.3.5. Textos e ideas para el comentario de textos	226
10.4. Comentario de texto lingüístico y comentario de texto literario	227
10.4.1. Comentario lingüístico	228
10.4.2. Comentario literario	229
10.5. Enseñanza del comentario de texto. Propuesta de actividades	230
11. Lectura en el aula y fuera de ella	235
Objetivos	235
11.1. Abandono de la lectura por los adolescentes. Causas	236
11.2. Animación a la lectura	237
11.3. Buenas prácticas en la animación a la lectura	238
11.3.1. Planificación	238
11.3.2. Elección y selección	239
11.3.3. Bajo umbral de acceso y derechos de los lectores	241
11.3.4. ¿Cómo evaluar la animación a la lectura?	242
11.4. Animación a la lectura. Propuesta de actividades	243

PARTE IV

Literatura española

12. Competencia literaria	249
Objetivos	249
12.1. Educación literaria y competencia literaria	250

Índice

12.2. Lenguaje literario	251
12.2.1. Aprendizaje de los recursos retóricos	252
12.2.2. Escritura creativa en el aula	254
12.3. Criterios para la selección de textos	256
12.3.1. ¿Clásicos o literatura juvenil?	256
12.3.2. Tipos de ediciones literarias	259
12.4. La competencia literaria en secundaria. Propuesta de actividades	260
13. Enseñanza de la literatura española	265
Objetivos	265
13.1. Enseñanza de la literatura a lo largo de la historia de la educación en España	266
13.1.1. Enseñanza de la literatura en el marco de la legislación actual	267
13.2. Literatura escrita y literatura oral	269
13.3. Vigencia del modelo historicista	271
13.3.1. Autores y obras: el canon literario	271
13.3.2. Literatura juvenil en el marco de la enseñanza	273
13.4. Aprendizaje por proyectos y aprendizaje por descubrimiento en la educación literaria	276
13.5. Cómo enseñar literatura. Propuesta de actividades	277
14. Géneros literarios	281
Objetivos	281
14.1. Géneros literarios	281
14.2. Género lírico	284
14.2.1. Expresión lírica y los recursos retóricos	284
14.2.2. Métrica, la rima y el ritmo	286
14.3. Género narrativo	288
14.3.1. Fábula	289
14.3.2. Voz enunciativa: narrador y narratario	290
14.3.3. Tiempo y espacio	291
14.3.4. Personajes	292
14.4. Género dramático	293
14.4.1. Texto dialogado	294
14.4.2. Acotaciones	295
14.5. Géneros literarios. Propuesta de actividades	296

15. Literatura, arte y cultura actual	299
Objetivos	299
15.1. Literatura y otras artes	300
15.1.1. Literatura e imagen: cómic y novela gráfica	300
15.1.2. Literatura y música: la poesía como base del rap y otras manifestaciones musicales	303
15.1.3. Literatura y cine: influencias mutuas en los esquemas narrativos	305
15.2. La dramatización como herramienta didáctica	307
15.2.1. La dramatización en el aula	308
15.2.2. El taller de teatro como actividad extraescolar	309
15.3. Literatura y TIC	310
15.3.1. Ciberliteratura e hipertexto	311
15.3.2. El blog o la web del aula como herramienta para la enseñanza literaria	313
15.4. Relación entre artes. Propuesta de actividades	315
 Bibliografía	 319

2

Las destrezas. Escuchar y hablar

Las últimas leyes educativas recogen como una prioridad la necesidad de promover en los estudiantes el desarrollo de las cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. Este capítulo está dedicado a las destrezas orales. A pesar de la importancia que la ley les otorga y que efectivamente tienen en el ámbito personal, social y educativo, estas destrezas resultan difíciles de trabajar en clase por diversos motivos. Entre ellos están el elevado número de alumnos por clase, el amplísimo currículo de contenidos que tiene la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, el hecho de que las clases de lengua y literatura tradicionales (las recibidas por la mayor parte del profesorado) no trabajasen apenas, de manera específica, los diferentes tipos de escucha y de producción oral, la falta de formación específica en grados y másteres, y la dificultad de planificar y evaluar actividades para fomentar destrezas. Por ello, este capítulo busca reflexionar sobre las destrezas orales, explicar las causas de que sea fundamental trabajarlas en clase, y ofrecer líneas de actuación y actividades concretas para integrarlas en la programación y trabajarlas en clase de una manera eficaz y motivadora.

OBJETIVOS

- ✓ Conocer las características principales de la comprensión y la expresión oral.
 - ✓ Comprender la importancia de un adecuado desarrollo de las destrezas orales para el aprendizaje de todas las materias y la vida en sociedad del alumnado.
 - ✓ Plantear y desarrollar actividades motivadoras para trabajar las destrezas orales en el aula.
 - ✓ Reflexionar sobre la importancia de realizar una evaluación personalizada de actividades de comprensión y, sobre todo, de producción oral.
-

2.1. Qué son las destrezas básicas

A lo largo de este manual, y en especial en el capítulo 7, vamos a referirnos a la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Sin duda, el desarrollo de esta competencia está íntimamente relacionado con el desarrollo de las cuatro destrezas básicas.

El Instituto Cervantes señala en su *Diccionario de términos clave de ELE* (en línea) que con la expresión *destrezas lingüísticas* “se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua”. Estas destrezas se clasifican atendiendo a distintos criterios: al modo de transmisión (orales y escritas) o al papel que tienen en el acto comunicativo (de producción y de recepción). En este manual se va seguir la primera clasificación, por lo que se dedicará este capítulo a las destrezas orales (producción oral y comprensión oral) y el siguiente a las destrezas escritas (comprensión escrita y producción escrita).

Antes de comenzar, por tanto, conviene recordar las diferencias entre lengua oral y lengua escrita. Para ello, adaptamos a continuación el cuadro que proponen Cassany, Luna y Sanz (1994, pp. 90-91) (véase cuadro 2.1).

Además de las diferencias que señala Cassany, cabe mencionar otra fundamental: mientras que las destrezas orales forman parte de la dotación biológica del ser humano, las destrezas escritas no pueden aprenderse sin instrucción. Esta diferencia resulta crucial para trabajar las cuatro destrezas: el ser humano está preparado para comprender y producir emisiones orales en su lengua; no quiere decir esto, por supuesto, que estas destrezas no deban trabajarse, pero sí que haya que hacerlo sobre una base ya adquirida en sus primeros años de vida: el estudiante deberá aprender a ordenar sus producciones y a distinguir diversos textos orales, pero no tiene que aprender a hablar o a comprender. Por el contrario, la lectura y la escritura se aprenden en los primeros años de escolarización, lo que nos proporciona la posibilidad de comenzar a trabajar desde muy pronto ciertas microhabilidades que en ocasiones quedan desatendidas.

Las distintas características de ambos códigos hacen necesario el uso de estrategias diferentes en cada caso. Por ejemplo, aquel que escucha un discurso está obligado a prestar atención en el momento en que se emite, mientras que quien lee puede hacerlo tantas veces como sea necesario. Quien habla se ve obligado a ser redundante, a volver a explicar algunas cosas, introducir digresiones y volver atrás, porque sabe que el receptor no puede volver a escuchar el texto; quien escribe, por el contrario, puede ser conciso. Además, debemos tener en cuenta que, en ocasiones, las propiedades de un texto no corresponden exactamente con uno de los canales: así, mientras que una conferencia, a pesar de ser oral, comparte características de la lengua escrita, un mensaje de WhatsApp se parece más al código oral. Por ello, los autores alemanes Koch y Oesterreicher (1990) defendieron que para definir los géneros orales y escritos hay que tener

CUADRO 2.1. *Diferencias entre lengua oral y lengua escrita*

<i>Lengua oral</i>	<i>Lengua escrita</i>	<i>Diferencias</i>
1. Canal auditivo. El receptor comprende el texto a través del oído.	1. Canal visual. El receptor lee el texto utilizando la vista; este canal tiene una capacidad de transmisión superior a la del oído.	El canal visual tiene una capacidad de transmisión superior a la del oído.
2. Proceso serial. El receptor percibe los signos del texto de forma sucesiva.	2. Proceso holístico. El receptor percibe todos los signos de manera simultánea.	Las estrategias de comprensión son distintas para cada canal.
3. Comunicación espontánea. El emisor puede rectificar pero no eliminar lo que ha dicho; el receptor debe interpretar el texto en el momento.	3. Comunicación elaborada. El emisor puede retocar el texto sin dejar huellas. El receptor puede decidir cuándo leer el texto.	
4. Comunicación inmediata en el tiempo y el espacio.	4. Comunicación diferida en el tiempo y el espacio.	El código oral es más ágil y rápido.
5. Comunicación efímera.	5. Comunicación duradera.	El canal escrito adquiere la importancia de ser testigo y registro de los hechos.
6. Utilización del código no verbal.	6. No hay apenas utilización de códigos extralingüísticos.	
7. Interacción durante la emisión del texto.	7. No existe interacción.	El código oral permite la negociación de significados, mientras que el escrito no permite conocer la reacción del lector.
8. El contexto extralingüístico tiene un papel muy importante.	8. El contexto no es apenas relevante.	

en cuenta tanto el *medio o canal* (que puede ser fónico o gráfico, oral o escrito) como la *concepción* del mensaje (que puede ser igualmente oral o escrita, es decir, más inmediata e informal frente a más elaborada y formal).

Parece razonable, ante estas diferencias, mantener la dicotomía entre destrezas orales y destrezas escritas. Como se ha señalado anteriormente y se verá de nuevo más adelante, las distintas leyes educativas han recogido la necesidad de trabajar estas habilidades de manera diferenciada. Sin embargo, en muchas ocasiones el docente no encuentra las herramientas adecuadas para hacerlo. Suele suceder, por ejemplo, que en clase se plantee un tema sobre el que se ha de desarrollar una redacción (por ejemplo, “La primavera”, “Mis vacaciones”) y que el profesor se limite a señalar, durante la corrección, solamente los errores ortográficos o sintácticos. Resulta extremadamente difícil, a partir de una actividad de este tipo, ofrecer a los alumnos información adecuada sobre lo que han hecho bien en una redacción y lo que deben mejorar; nos referimos con esto no solo a la ortografía, sino a la ordenación y la expresión de ideas o argumentos, a la estructura del texto, etc. De la misma manera, en clase se suele practicar la expresión oral mediante la exposición de diversos temas, pero, de nuevo, el alumno no recibe información sobre cómo ha ordenado la exposición, cómo podría haberlo hecho mejor, si su dicción y su gesticulación son o no adecuadas, etc. En muchos casos, el docente se limita a puntuar la actividad que realiza el alumno sin ofrecer o favorecer mayor reflexión sobre esta. Por último, y con respecto a la lectura, no son pocos los profesores que trabajan la comprensión lectora mediante la realización de preguntas sobre un texto; como se verá en el próximo capítulo, así no se fomenta dicha destreza, simplemente se desarrolla la capacidad de llevar a cabo acciones mecánicas.

La cuestión es, entonces, cómo se pueden llevar a cabo actividades que contribuyan a fomentar el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas. A lo largo de este capítulo y el siguiente se plantean un conjunto de propuestas adecuadas para lograr este propósito. No obstante, se han de señalar aquí algunos elementos que el desarrollo de estas destrezas tiene en común: en general, resulta importante evitar la monotonía en las tareas, repetir las veces necesarias para conseguir el aprendizaje, buscar una progresión en la dificultad y dar a elegir a los alumnos entre varias posibilidades. Estas características deberían tenerse en cuenta, en realidad, en cualquier actividad que se haga en la escuela. En cuanto al desarrollo directo de las destrezas, resulta fundamental atender a las distintas microdestrezas que constituyen cada una de las habilidades y trabajarlas de manera diferenciada; además, es fundamental que el estudiante reciba continuamente *feedback* sobre sus actividades, de manera que pueda ir aprendiendo al tiempo que va haciendo. Por último, dado que expresión y comprensión son trabajos complementarios, las distintas formas de evaluación (especialmente la coevaluación, pero también la autoevaluación) cobran especial sentido en esta tarea, tal y como se verá a continuación.

2.2. Destrezas orales: escuchar y hablar

Como se ha dicho anteriormente, la actual ley educativa dedica uno de los cuatro bloques en los que se divide la asignatura de Lengua Castellana y Literatura al desarrollo de estas dos destrezas. Tal y como la propia ley menciona, los contenidos de esta materia han de articularse en torno a un eje común que es el uso social de la lengua. En este sentido, la ley, en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, señala:

La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa, y que le aseguren un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida. Con el bloque de Comunicación oral: escuchar y hablar se busca que los alumnos y alumnas vayan adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás.

El mencionado RD establece diferencias en el desarrollo de estas destrezas en la ESO y el Bachillerato. Así, en la ESO se espera que el estudiante aprenda a trabajar con las destrezas orales en contextos espontáneos: que sea capaz de distinguir entre distintos tipos de producciones y que conozca las habilidades necesarias para crear textos orales adecuados, coherentes y cohesionados. En el Bachillerato este bloque está más centrado en el desarrollo de esta destreza en el ámbito académico.

2.3. Comprensión oral

¿Qué se entiende por escuchar? Probablemente la comprensión oral sea concebida como la más pasiva de las cuatro destrezas comunicativas; quizás por ello, esta es sin duda la habilidad que menos se trabaja, al menos de manera específica, en el aula. Sin embargo, siempre que se escucha se ponen en marcha ciertas habilidades cognitivas que se pueden entrenar; así, para que la comprensión oral tenga éxito, es necesario que el receptor tenga un objetivo concreto que va a determinar la forma en la que escucha (no es lo mismo escuchar la letra de una canción para saber lo que dice que escuchar para conocer una respuesta o escuchar para obtener una información específica). Además, cada vez que alguien escucha tiene unas expectativas determinadas sobre lo que va a oír (sobre el tipo de texto que va a ser emitido, sobre el tema del que se va a hablar, etc.). Por último, para que la actividad de

escuchar tenga éxito, es necesario que el receptor posea ciertos conocimientos previos que van a condicionar su interpretación (relación con el emisor, conocimiento de la lengua en la que se emite el texto oral, conocimientos sobre el tema, etc.).

Por regla general, quien escucha no suele tener el papel de receptor durante toda la emisión: en una conversación espontánea, emisor y receptor intercambian constantemente sus papeles; incluso en aquellas conversaciones en que uno de los intervinientes adopta el papel de emisor de forma predominante, el receptor ha de procurar el *feedback* adecuado para que quien habla sea consciente de que está siguiendo su argumentación.

La comprensión oral se produce cuando ponemos en marcha ciertas habilidades cognitivas. A partir de los trabajos de Rivers y Temperley (1978), McDowell (1984), McDowell y Stevens (1982) y Rixon (1981), Cassany, Luna y Sanz (1994) propone un modelo como el que describimos a continuación.

En primer lugar, y antes de comenzar una conversación, el receptor pone en marcha lo que se conoce como *estrategias de precomprensión*, que lo preparan para que esta actividad sea lo más exitosa posible. Sirva como ejemplo la comparación de dos situaciones: en la primera, un amigo íntimo va a hablar de su tercer hijo, que acaba de nacer; en la segunda, un compañero de trabajo nuevo está anunciando también el nacimiento de su hijo. Obviamente, las estrategias de precomprensión que se activan son diferentes: en el primer caso, al ser un amigo, el receptor ya sabe que tiene dos hijos, cómo son estos, qué edades tienen, cuál es la actitud que normalmente tiene al hablar de sus hijos, etc.; también se conoce si habla mucho o poco y la alegría que se siente al ser padre (porque, por ejemplo, el interlocutor también lo es). En el segundo caso, por el contrario, no se pueden activar la mayor parte de estas estrategias porque no se tienen esos conocimientos (se desconoce si tiene más hijos ni lo deseado que es este, si le gusta mucho hablar de sus hijos o no; probablemente, el conocimiento se limite a la constancia de que cuando uno es padre se siente, en principio, feliz). Así pues, al partir de situaciones diferentes en los dos casos, la escucha ha de poner en marcha procedimientos también distintos.

Cassany, Luna y Sanz mencionan las siguientes actividades de comprensión: reconocer, anticipar, inferir, retener, interpretar y seleccionar. Estas estrategias no se presentan de forma lineal, sino que interactúan al mismo tiempo. Véanse brevemente:

- *Reconocer*. Cuando se inicia el proceso de comprensión oral se tiene, en primer lugar, que discriminar e identificar los sonidos lingüísticos. Se trata de un proceso para el que el ser humano está preparado genéticamente: solo él es capaz de identificar sonidos lingüísticos y asignarles un significado (interpretar).
- *Seleccionar*. Una vez que se reconocen los sonidos lingüísticos, se extraen aquellos contenidos que resultan más relevantes desde el punto de vista del significado.

- *Interpretar*: A partir de los conocimientos que se poseen sobre la lengua en la que se está hablando y sobre el mundo, se puede atribuir un significado al texto que se escucha. Una parte de esta interpretación se produce a través de las unidades lingüísticas pronunciadas, pero otra parte se hace por inferencia, como se verá más abajo.
- *Anticipar*: Durante toda la conversación, el cerebro va anticipándose a lo que se cree que va a escuchar. Se puede adivinar qué rumbo va a tomar la conversación a partir, por supuesto, del contenido de esta, pero también de la forma de presentar los argumentos, la entonación empleada, etc.
- *Inferir*: A diferencia de la comprensión escrita, que se tratará en el capítulo siguiente, en la actividad de escuchar la capacidad de recibir información no verbal asociada al contexto determina en gran medida la interpretación del mensaje.
- *Retener*: Durante el proceso de comprensión oral, la memoria a corto plazo ha de almacenar datos que servirán para comprender la conversación. De estos datos, los más relevantes se almacenarán en la memoria a largo plazo y se utilizarán para comprender otros textos en el futuro. El resto se perderá.

El modelo propuesto por Cassany, Luna y Sanz permite trabajar de forma individualizada las distintas estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de comprensión oral. Como este autor señala, aquellas relacionadas con la comprensión, la atención y la retención son más adecuadas para trabajar en la enseñanza primaria; en secundaria ha de optarse, sobre todo, con la anticipación y la inferencia. Cada una de estas estrategias tiene asociadas distintas microhabilidades o microdestrezas. Como se anticipó en la introducción a este capítulo, el trabajo de estas microhabilidades de forma independiente ha de centrar el trabajo en la comprensión oral. A continuación se recogen algunas de las microhabilidades que describen Cassany, Luna y Sanz (1994), mencionando solamente aquellas que han de trabajarse en la enseñanza secundaria (obviamos aquellas como las microdestrezas ligadas a la estrategia de reconocer o seleccionar, que se trabajan en la educación primaria):

2.3.1. Microhabilidades de la comprensión oral que se pueden trabajar en secundaria

A) Interpretar

1. Comprender el contenido del discurso:
 - Inferir la intención o el propósito comunicativo.

- Interpretar el significado global, el mensaje.
 - Comprender las ideas principales.
 - Discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes.
 - Descubrir los detalles o las ideas secundarias.
 - Relacionar las ideas importantes y los detalles.
 - Descifrar las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente...
2. Comprender la forma del discurso:
- Reconocer la estructura o la organización del discurso.
 - Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema y lo concluyen.
 - Identificar la variante dialectal y el registro del discurso.
 - Captar el tono del discurso: agresividad, ironía, sarcasmo, humor...
 - Notar las características acústicas del discurso: voz, ritmo, velocidad, pausas, entonación...

B) Anticipar

1. Activar toda la información que tenemos sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
2. Prever el tema, el lenguaje y el estilo del discurso.
3. Anticipar lo que se va a decir a partir de lo que ya se ha dicho.

C) Inferir

1. Inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos...
2. Extraer información del contexto comunicativo.
3. Interpretar los códigos no verbales.

D) Retener

1. Recordar palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
2. Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
 - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.

- La situación y el propósito comunicativo.
 - La estructura del discurso.
 - Palabras nuevas o relevantes.
3. Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa...) para retener información.

En el apartado 2.6 se proponen algunas actividades para trabajar estas micro-habilidades.

2.4. Expresión oral

La expresión oral, igual que ocurre con la comunicación, forma parte de la capacidad humana para desarrollar una o más lenguas. Por ejemplo, mientras que existen estadísticas sobre el porcentaje de individuos de un país que leen y escriben, no aparecen estas sobre los individuos que hablan su lengua materna ya que, como se explica con detalle en el capítulo 4, estos son todos los individuos sanos. Resulta por ello lícito hacerse la pregunta de si es necesario dedicar un tiempo en el aula de secundaria a trabajar la capacidad de los alumnos de hablar; en otras palabras: ¿debe trabajarse la expresión oral en secundaria? La respuesta es un rotundo sí. Es cierto que los estudiantes saben hablar correctamente (en el sentido de que tienen, prácticamente desde que nacen, una competencia fonético-fonológica, una competencia morfológica, una competencia sintáctica y una competencia pragmática que les permiten desarrollar con éxito las reglas de su lengua); sin embargo, eso no implica que sean capaces de expresarse correctamente en cualquier situación comunicativa, que sepan ordenar sus argumentos en un debate, que sean conscientes de cuándo pueden o no interrumpir a su interlocutor o que sean capaces de utilizar el tono adecuado, entre otras muchas cosas. Por tanto, en la enseñanza secundaria se ha de ampliar el abanico expresivo del alumno, que se limita en algunas ocasiones a interacciones breves en el ámbito coloquial. Al terminar su formación no universitaria, resulta imprescindible que sean capaces de llevar a cabo con éxito distintas comunicaciones de ámbito social, como puede ser la participación en debates, las intervenciones en reuniones, entrevistas de trabajo, exámenes orales u exposiciones, entre otras. A nadie se escapa que una buena expresión oral mejora las posibilidades de éxito profesional y personal en prácticamente todos los ámbitos de la vida.

La primera diferencia que ha de hacerse en clase es la que existe entre las situaciones comunicativas orales autogestionadas y las plurigestionadas. Las primeras son aquellas en las que el emisor es único, razón por la cual el texto puede haber sido preparado con cuidado antes y puede estar adaptado a sus necesidades.

Por su parte, las situaciones plurigestionadas se caracterizan porque los papeles de emisor y receptor van cambiando constantemente; esto permite que cambien también los temas y sea más difícil una planificación del texto. En este caso ha de ponerse especial atención en la interacción y en la colaboración comunicativa.

Dado que las situaciones plurigestionadas son las que más abundan en la comunicación humana, parece acertado que sean estas las que primero se trabajen en clase: debates, entrevistas de trabajo, etc. En cursos más avanzados han de trabajarse los distintos tipos de discurso propios de las situaciones autogestionadas, como las exposiciones en clase, los exámenes orales o los discursos académicos.

Cassany, Luna y Sanz (1994), siguiendo el patrón de Bygate (1987), proponen un modelo de comunicación oral en el que se ha de distinguir entre conocimientos y habilidades. Los primeros son todas aquellas informaciones que ya se conocen, como pueden ser el idioma en que se realiza la comunicación y otros elementos relacionados con el conocimiento del mundo (cómo es una entrevista, cómo hablan los políticos en un mitin, cómo se espera que tenga lugar un debate...). Por su parte, las habilidades guardan relación con los comportamientos que se mantienen mientras tiene lugar el acto comunicativo: habilidad para adaptarse al tema, habilidad para elaborar argumentos a partir de los oídos recientemente, para elaborar contraargumentos, para adecuar el lenguaje a la situación comunicativa y a las características de los oyentes, etc.

Sirva como ejemplo de cómo se produce un acto comunicativo oral la propuesta a los alumnos de un debate en el aula entre dos posturas enfrentadas. Lo primero que el emisor hace es poner en marcha sus conocimientos previos, exactamente igual que sucedía en los procesos de comprensión oral: los alumnos saben que para un debate por lo general los participantes se sientan próximos a aquellos que comparten su postura y enfrentados a los que defienden la postura contraria. En medio, probablemente estará el moderador. Saben también que debe ser el moderador quien les dé la palabra, si bien, en algunos momentos, puede ser lícito interrumpir aunque no se tenga la palabra (al contrario de lo que ocurre, por ejemplo, en un juicio). Las comunicaciones humanas se estructuran a partir de experiencias y de la repetición. Se sabe, por ejemplo, que cuando se llega a la puerta del instituto se ha de saludar al conserje, cuáles son las conversaciones que se mantienen habitualmente en el ascensor de casa y cuál es el tono con el que dirigirse a un camarero; se sabe también –o al menos se debería– que estos comportamientos pueden variar de una sociedad a otra, por lo que es necesario especial cuidado y atención al compartir comunicación con individuos de otras culturas. Todas estas estructuras fijadas reciben el nombre de *rutinas*, dentro de las cuales cabe distinguir entre la *información*, que es el contenido que se discute, y la *interacción*, que determina la estructura de las *intervenciones*.

Conocer estas rutinas permite *planificar* el discurso. En un debate se puede prever cuáles son los temas que se van a tratar y buscar argumentos para defender una postura; se puede también tratar de adivinar cuáles son los argumentos