

A ACCIÓN DIDÁCTICA A PARTIR DO OBRADOIRO DE COMUNICACIÓN ORAL

Xosé Ramón Fernández Vázquez
Centro de Formación e Recursos de Ourense

Resume

Aínda que tradicionalmente na educación formalizada se constatou unha subordinación da oralidade ante a dimensión escrita da lingua, a implantación da Reforma educativa permite albiscar, no contexto español, a atribución dunha notable relevancia á lingua oral. Un dos vehículos nos que se articula tal importancia é a constitución de obradoiros de oralidade que mesmo configuran espazos optativos dentro dos currículos dalgunhas etapas educativas. Neste artigo téntase amosa-las características máis sobranceiras destes obradoiros así como realizar unha análise das diferentes propostas de actividades a desenvolver no marco dos mesmos.

Palabras clave: Lingua oral - obradoiros - actividades - metodoloxía

Abstract

Although traditionally, in formalized education, it has been found that the oral dimension of language has been subordinated to the written dimension, the introduction of the Educational Reform envisages that, in the Spanish context, its importance is going to be attributed to the oral language. One means of doing this is through the creation of workshops of orality that constitute optional spaces within the curricula of some educational stages.

This paper tries to show the most important characteristics of these workshops, and offers different proposals for activities to be developed in such workshops.

Keywords: Oral language - workshops - activities - methodology

1. Introducción

As manifestacións orais da linguaxe presentan como unha das súas notas constitutivas o carácter evolutivamente anterior á conformación da escrita, conformando un substrato común a tódalas culturas, independentemente do seu índice de evolución e complexidade. Deste xeito, tanto nos contextos culturais escasamente evolucionados como nos contornos tecnoloxicamente avanzados, a dimensión oral aparece como unha nota común das respectivas dinámicas relacionais. Mentres que no primeiro tipo de contextos a memoria xoga un relevante papel na configuración dos mecanismos de transmisión cultural, no segundo caso a memoria participa dun papel de menor proxección toda vez que a transmisión cultural e comunicativa se produce en referentes

mixtos nos que se constata unha coexistencia das manifestacións orais e máis das manifestacións escritas. No marco europeo esta coexistencia dual das manifestacións lingüísticas non se proxectou na moderna institución escolar, onde a oralidade foi proscrita de xeito sistemático, en aras dunha potenciación asimétrica da dimensión escrita (Abascal et al., 1993, p. 167). As causas deste comportamento institucional teñen sido ben diversas. Lomas e Osoro (1993, p. 19) sinalan, entre as razóns deste desequilibrio, a caída dos esquemas clásicos polos que a intervención pública e oral -retórica, dialéctica...- era unha das dimensións nucleares e especificamente atendidas no ensino, a crenza tópica de que o alumnado xa cultiva a fala en exceso sen que se faga necesario desenvolver este aspecto no ámbito do ensino formalizado, a pervivencia da crenza de que a aprendizaxe en aspectos orais debe de ubicarse unicamente nos primeiros niveis do ensino regulado e, por último, a existencia de importantes carencias ó respecto na formación inicial do profesorado encargado do ensino das linguas.

Como consecuencia desta situación a actividade escolar no ámbito da lingua dirixiuse preferentemente hacia a potenciación da escrita -actuando especialmente no ámbito do coñecemento do sistema formal da lingua e da súa corrección normativa e polo tanto sen desenvolver aspectos "*textuais*" nin "*contextuais*" do mesmo- en detrimento da oralidade que quedaba sempre a expensas do voluntarismo do profesorado e sometido ás limitacións xurdidas da carencia de materiais elaborados, tanto de produción editorial como de calquera outro tipo (Cassany, 1994, p. 136).

Neste momento a situación semella atoparse nun intre de cambio. A reforma educativa ten propiciado que no eido da didáctica das linguas se apliquen fundamentos xurdidos tanto nas Ciencias da Educación como nas Ciencias da Linguaxe -da "*análise discursiva*", da "*etnografía lingüística*", da "*sociolingüística*", etc.- que implican a proxección das aprendizaxes fundamentalmente sobre o ámbito da comunicación, outorgando así á oralidade unha relevancia anteriormente descoñecida.

2. Algunhas reflexións (previas) sobre os obradoiros de comunicación oral

Nese marco de potenciación da dimensión oral da lingua dende a vertente comunicacional que xurde da LOGSE podemos ubicala implantación estratéxica de obradoiros para o desenvolvemento da comunicación oral no ensino regulado. Por exemplo no caso da Comunidade Galega a proposta dun obradoiro de comunicación oral na etapa da ESO tenta responder -Orde do 30 de abril de 1996 (DOG do 29 de maio)- ás novas necesidades do alumnado que se atopa nun estadio evolutivo no que se manifestan novas demandas tanto no ámbito afectivo -necesidade de habilidades no eido da comunicación

e da relación interpersonal- como no espazo estritamente cognitivo (o acceso ó coñecemento prodúcese por medio dunha linguaxe, basicamente oral, que non se domina aínda en profundidade).

A esta dobre motivación une Abascal et al. (1993, p. 161) outro factor: a existencia de expectativas, por parte das persoas adultas, ó respecto da competencia comunicativa oral dos/das adolescentes. En efecto as persoas adultas tenden a plantexar esixencias con respecto ós parámetros de expresión e comprensión lingüística dos rapaces e rapazas. Tales expectativas teñen aínda maior peso se as persoas adultas que fan a súa proxección sobre o alumnado exercen unha función docente.

Unha segunda reflexión previa relaciónase coa ubicación deste obradoiro de comunicación oral dentro do mapa das optativas para o 1º ciclo da etapa de educación secundaria obrigatoria (ESO). Unha análise dese mapa lévanos á conclusión de que a categoría outorgada ó obradoiro de comunicación oral -que como tódalas optativas de primeiro ciclo da ESO aparece deseñada para ser desenvolvida nos dous niveis do ciclo cunha adicación semanal de 2 horas- presenta un carácter claramente subalterno: a súa existencia dependerá das demandas de pais e nais, dos/das titores/as e da opinión dos departamentos de orientación. Ademais tanto esta optativa como o "*Obradoiro de matemáticas*" posúen un menor peso específico que a optativa "*Segunda lingua estranxeira*" que é de oferta obrigatoria para os centros por mor da súa implicación na configuración operativa e funcional das aprendizaxes escolares e que, consecuentemente, se revela como a máis demandada.

Unha reflexión inicial sobre os obxectivos do obradoiro de comunicación oral lévanos a explicitar que as metas pretendidas co mesmo -e recollidas na Orde de 30 de abril de 1996- non son diferentes dalgunhas das metas referidas para a ESO. Así, no decreto de ensinanzas mínimas para a ESO, xa se facía referencia á expresión e comprensión oral -tamén escrita- e no desenvolvemento curricular para o 1º ciclo da ESO vólvense a citar ámbalas habilidades.

En xeral a meta proposta polo obradoiro aparece explicitada na Orde de 30 de abril como a consecución dunha capacidade comunicativa axeitada; esta capacidade é perfectamente asimilable á "*competencia comunicativa*", tal como é entendida nos traballos de Hymes ou de Jakobson: capacidade de produción e comprensión de textos orais con función comunicativa e adecuados ós contextos nos que se aqueles se ubican.

A razón na que se xustifica a necesidade dun obradoiro de lingua oral aparece definida polas limitacións de tipo temporal que dificultan traballar aspectos da oralidade no marco específico da clase de lingua. Deste xeito ó obradoiro atribúeselle unha dimensión especificamente complementaria con respecto ó proceso didáctico normal desenvolvido na aula. Sen embargo existen outras razóns a ter en consideración: por un lado a propia complexidade do feito lingüístico oral suxire o deseño de intervencións nesta liña e por outro o papel mediador da lingua no marco das diferentes áreas curriculares

determina a relevancia de actuacións específicas destinadas á adquisición e mellora das capacidades comunicativas no eido da lingua oral para a súa posterior instrumentalización na acción didáctica (Abascal et al., 1993, p. 163).

A búsqueda da competencia comunicativa leva aprelladas dúas necesidades: a de partir dos intereses do alumnado á hora de deseñar actividades no seo do obradoiro e a de darlle un marcado carácter lúdico ó seu desenvolvemento. Ademais resulta estrictamente necesario adapta-los recursos espaciais a esta dimensión comunicativa polo que estes deben posuír un carácter polimórfico e funcional que permita distintos tipos de interacción comunicativa entre o alumnado.

3. Encol da avaliación

A avaliación dos procesos orais require dunha práctica na que se tomen en consideración os mecanismos de adaptación que permitan a continua adecuación do proceso de ensinanza desenvolvido no obradoiro ás características e necesidades do alumnado. Loxicamente isto supón que a avaliación ha de ser interpretada como un proceso que ha de supera-lo ámbito específico do alumnado e que deberá implicar tamén ós recursos didácticos empregados, ó profesorado, ó deseño das actividades realizadas no obradoiro e á totalidade das variables que conflúen na didáctica da oralidade (Cassany, 1994, p. 74-77).

A avaliación no marco do obradoiro de comunicación oral presenta dificultades específicas que xurden das mesmas características estruturais da oralidade: a rapidez coa que acontecen os feitos, a diversidade de factores que inciden no feito oral, a pouca experiencia do profesorado, en xeral, neste ámbito de avaliación, etc. Por isto imponse necesariamente que as técnicas e instrumentos empregados na avaliación teñan como característica específica o máximo rigor e adecuación á situación contextual.

Xa especificamente no eido da avaliación do alumnado, as esixencias mínimas supoñen, segundo Cassany (1994, pp. 185-188):

- * Avaliar a cada alumno/a de xeito individual e sen comparar publicamente co resto de compañeiros/as da aula.
- * Avaliar en distintos momentos -ó inicia-los traballos no obradoiro, ó longo do seu desenvolvemento e ó remate do mesmo- e en distintas situacións comunicativas (sobre accións expresivas, comprensivas e conversacionais).
- * Facilita-la autoavaliación e a heteroavaliación do alumnado. Esta última aparece descrita como un eficaz axente de implicación de alumnos e alumnas nas actividades do obradoiro e debe de ser posterior, oral e colectiva; igualmente ha de realizarse en base a unha lista de

control autoelaborada polo propio alumnado xa que isto permite que este coñeza os factores que se avalían en cada actividade oral e a saliencia de cada un deles (Abascal et al., 1993, pp. 176).

Como técnicas para a avaliación da oralidade no alumnado cita Reyzábal (1993, p. 383) a observación, a entrevista, a análise de tarefas e a enquisa. A estas técnicas corresponden os instrumentos específicos que se recollen na táboa a seguir:

TÁBOA I: Técnicas e instrumentos para a recolleita de datos relacioandos coa oralidade

TÉCNICAS DE RECOLLEITA DE DATOS	INSTRUMENTOS
* Observación * Entrevista	Gravación <ul style="list-style-type: none"> . Anecdótico . Lista de control . Escala de valoración
* Enquisa	Cuestionarios
* Análise de tarefas	Gravación <ul style="list-style-type: none"> . Anecdótico . Lista de control . Escala de valoración

4. Puntualizacións sobre a metodoloxía

Queda claro tamén que, a pesar de que no obradoiro de comunicación oral se atopa presente totalmente a tipoloxía de contidos -conceptuais, procedementais e actitudinais- percíbese, pola propia dinámica do obradoiro, a prevalencia dos procedementos sobre o resto das categorías tipolóxicas (a mesma Orde do 30 de abril de 1996 sulina especificamente a súa relevancia na introducción a cada un dos catro bloques de contido). Son fundamentais os procesos comunicativos desenvolvidos e deben de presentar menor relevancia os produtos comunicacionais acadados.

O obradoiro de comunicación oral debe basearse nunha metodoloxía estrictamente pragmática. Esta necesidade de practicidade leva aparelladas implicacións en tres dos compoñentes que conforman o proceso didáctico:

a. O clima escolar: aparecen como fundamentais as situacións físicas e contextuais nas que se desenvolve o obradoiro de comunicación oral. Loxicamente estas situacións han de ser variadas e deberán permitir o

número máximo de intercambios comunicativos. Abascal et al. (1993, p. 165) afirma que estas situacións han de ser preferentemente reais e cooperativas na procura dunha maior motivación do alumnado e na potenciación, pola vía informal, das súas interaccións orais. A necesidade de promover ó máximo as posibilidades do espazo suxire a conveniencia de cambia-las estruturas fixas por estruturas móbiles (é recomendable por exemplo a substitución das mesas tradicionais por sillas de pala).

b. Alumnado: A actividade do alumnado constitúe o eixo básico no que se desenvolve a actividade do obradoiro de comunicación oral. Esta actividade ha de estar baseada nos intereses persoais do alumnado. Igualmente, cando menos nos momentos iniciais do obradoiro, as actividades han de partir dos rexistros lingüísticos nos que alumnas e alumnos se atopan instalados e que a miúdo son rexeitados, por ser considerados deficientes, polo profesorado.

c. Profesorado: o profesorado ha de constituír un modelo consciente de desenvolvemento lingüístico, tanto en corrección como en fluidez. O mesmo profesorado ha de propoñerse como modelo ante o alumnado. Doutra parte o profesorado terá que actuar como constante dinamizador da actividade no obradoiro, superando a contradicción que resalta Abascal (1993, p. 167) cando afirma que ningún docente consintiría que o alumnado non escribira na aula mentres que acepta perfectamente que na mesma aula se fale o menos posible e se limite ó máximo o desenvolvemento da oralidade.

5. Proposta de actividades para o obradoiro

Unha proposta posible de actividades para o desenvolvemento do obradoiro de comunicación oral na ESO pode aparecer articulada en torno a dous núcleos: dunha parte as actividades de recepción de secuencias orais e, doutro lado, as accións incardinadas no eido da produción oral ou da interacción conversacional.

5.1. A recepción oral no obradoiro

Calquera docente reconece no alumnado da ESO a habitual existencia de limitacións e carencias en relación con determinadas habilidades -seguimento das explicacións sobre calquera tema, dominio do rexistro irónico, etc.- que implican dificultades para un acceso óptimo de dito alumnado a boa parte dos textos orais. É por isto recomendable deseñar no obradoiro unha secuencia de accións nas que se teñan en conta actuacións específicas no eido da pre-escoita para posteriormente acceder ás que propiamente desenvolven a escoita.

Entre as actividades de pre-escoita adoitan resultar moi efectivos os trabalinguas, especialmente cando a súa dificultade depende dos esquemas

de ordenación sintáctica do texto que deben de ser descubertos polo alumnado (esquemas de simetría, asimetría, concatenación, rima ou antirrima, etc.). Un exemplo de trabalinguas sintáctico pode se-lo seguinte:

“Díxolle a perdiz ó coello:

¿Que fas aí meu vello?

¿Que fas aí perdiz?

Díxolle o coello” .

O seu manexo obriga a prestar unha atención selectiva e continuada ós textos que son escoitados polo que constitúen un entrenamiento potencialmente productivo para unha ulterior atención ós diversos aspectos que conflúen na oralidade.

En relación ás actividades de escoita propiamente ditas cómpre sinala-lo interese -polo que teñen de motivadoras para a maioría do alumnado por mor do seu carácter lúdico- daquelas que se basean nos mecanismos de funcionamento conversacional habitual. Así, a xeito de exemplo, son recomendables técnicas como a do “*rumor*”, a da perda de información que é conseguinte á transmisión oral e outras similares (Véxase ó respecto Zabalza, 1991, pp. 177-179).

De tódolos xeitos as actividades de escoita que mellor se desenvolven no obradoiro de comunicación oral son aquelas que se realizan en base ós recursos existentes na sonoteca -construída con fragmentos textuais orais procedentes do entorno familiar, escolar, social e mediático- coa que debe de contar todo obradoiro de comunicación oral (Cassany, 1994, pp. 123-128) . Estas actividades realízanse en base a textos orais recollidos en soporte magnético -preferentemente vídeo, pero pode dar óptimos resultados a cinta magnetofónica- no que se recollen diversas secuencias orais que poden servir para analizar e traballa-la totalidade dos formatos nos que se manifesta a oralidade: permiten, por exemplo observa-las normas que configuran cada tipoloxía textual oral, potencian a reflexión sobre a relación entre as manifestacións orais e o tipo discursivo, etc.

5.2. Actividades de produción e comunicación

Estas actividades acadan unha especial relevancia naqueles contextos nos que se producen interferencias entre os rexistros lingüísticos por mor da convivencia de dúas ou máis linguas (a situación da Comunidade Galega constitúe un exemplo). Habida conta da función da lingua oral como instancia menos estruturada na que estas interferencias se resolven, é fundamental acadar un correcto funcionamento na expresión e na interacción verbal.

Tradicionalmente vense aceptando como clasificación tipo dos discursos orais, en función dos xestores da intervención, a seguinte:

TÁBOA II: Modalidades orais en relación á súa xestión

	- NARRACIÓN
* <u>MONOXESTIONADOS</u>	- DESCRIPCIÓN
	- EXPOSICIÓN
* <u>PLURIXESTIONADOS</u>	- DIÁLOGO
* DÚAS PERSOAS	- ENTREVISTA
	- CONVERSA
* VARIAS PERSOAS	- DEBATE/ARGUMENTACIÓN

A continuación analizaremos máis en detalle algunhas das posibilidades de cada unha destas tipoloxías dos discursos orais para a súa aplicación no marco do obradoiro de comunicación oral.

a. Narración

A narración constitúe, sen dúbida, unha das actividades orais que con máis tradición se asocian ó mundo da infancia. Sen embargo cómpre que o alumnado non se quede só no aspecto “*cultural*” desta realidade senon que potencie conscientemente a adquisición e mellora da técnica narrativa. Para este fin é necesario desenvolver no obradoiro de comunicación oral estratexias de traballo específicas que inclúan a narración de contos, de “*sucedidos*”, de chistes, de anécdotas... coa finalidade de descubri-los mecanismos que subxacen nas mesmas e apropiarse deses rudimentos técnicos na medida do posible.

Tamén é necesario traballar no marco do obradoiro dúas técnicas inversas pero igualmente importantes: o resumo e maila ampliación. O desenvolvemento do resumo potencia a capacidade de síntese, de diferenciación entre o relevante e o accesorio, de concisión conceptual. Pola contra a ampliación -ata calquera límite- dunha secuencia oral concreta permite desenvolver axeitadamente no alumnado a habilidade de expansión textual tan necesaria nos contextos comunicativos.

Nesta liña tamén resulta interesante a modificación de historias ou de argumentos narrativos mediante a exposición oral dos mesmos. Esta modificación -que resposta a un dos fundamentos metodolóxicos básicos do obradoiro de comunicación oral (o carácter lúdico e creativo da actividade)- pode adoptar varios formatos diferentes: cambios no punto de vista da

narración, ubicación do episodio narrado en contextos distintos ó orixinal, supresión ou introducción de elementos novedosos, cambios no inicio ou no remate da historia, creación de innovacións argumentais nunha narración clásica ou calquera outra variante.

Outro bloque de actividades ha de ir dirixido a desenvolve-la invención de narracións orais. Tamén neste caso as posibilidades potencialmente productivas son moi numerosas. Algunhas destas posibilidades poden ser:

- * A creación de historias a partir de dúas ou máis palabras clave (técnica equivalente á que Rodari denominou “*binomio fantástico*”)
- * A creación de narracións a partir de hipóteses fantásticas (invención dunha historia a partir dunha situación ficticia ou extravagante)
- * A repetición de esquemas argumentais coñecidos (por exemplo da secuencia: “*Situación inicial - detonante que racha o equilibrio inicial - aventura na que se busca e atopa unha solución - retorno a unha situación equiparable á inicial*”)
- * O uso da técnica de “*Contos por palabras*” (invención de historias orais a partir de anuncios por palabras aparecidos na prensa diaria ou semanal)
- * A construción grupal dunha narración (cada alumno/a aporta unha pequena secuencia que fai avanzar unha narración, aínda que sen rumbo fixo)
- * A técnica da construción interrogativa na que cada membro do obradoiro plantexa unha resposta a unha pregunta precedente dun compañeiro/a e fai posteriormente unha interrogación ó compañeiro/a seguinte, avanzando así a narración

Todas estas técnicas poden aportar unha axuda en termos de procedemento para o desenvolvemento da narración no ámbito do obradoiro de comunicación oral.

b. Descrición:

As actividades de descrición oral no obradoiro de comunicación oral esixen como pre-requisito o dominio dos procedementos de enumeración ordenados en base a criterios previamente determinados.

Unha vez minimamente dominados estas habilidades é factible traballar en tres ámbitos: o retrato -tanto persoal como alleo- en diversas claves (expresionista, seria, etc.), a descrición de fotografías, paisaxes e conxuntos de elementos e a descrición obxectual (mesmo en base a xogos de adiviñas nos que é necesario atopa-lo xogo de referencia).

Como suxerencia pode resultar interesante, de cara ó desenvolvemento das prestacións lingüísticas do alumnado dun xeito parello ó traballo estritamente descrittivo, a realización de descricións evitando a utilización dos verbos “*ser*”, “*estar*” e “*haber*” dun xeito gradual: comezarse evitando emprega-lo verbo “*haber*”, que é empregado como apoiatura lingüística máis a miúdo, para

ir gradando as dificultades de xeito progresivo mediante a evitación dos outros dous verbos.

c. Exposición:

O traballo no obradoiro con actividades de tipo expositivas require dunha preparación previa para un desenvolvemento axeitado das mesmas: por exemplo é necesario o coñecemento da técnica de elaboración de guións para facilitarlle ó alumnado unha visión global e exhaustiva dos diversos aspectos temáticos que configuran o tópico a desenvolver.

Cómpre prestar unha atención especial tanto ós aspectos lingüísticos (léxico, imaxes a utilizar, etc.) como a aqueloutros paralingüísticos e extralingüísticos.

Ten tamén un papel relevante o desenvolvemento de estratexias de motivación ante estas actividades. Neste eido adoita resultar moi efectiva a implicación do alumnado que actúa como escoitante por medio da toma de notas sobre o contido exposto e mediante o desenvolvemento dunha valoración da exposición escoitada. Isto último resulta realmente importante por canto os parámetros de valoración son deseñados e construídos polo propio alumnado que deste xeito coñece perfectamente os factores relevantes das exposicións e polo tanto tratará de amoldarse ós mesmos cando lle toque o turno de exposición.

Igualmente se deben de planificar e realizar actividades de entrenamiento baseadas na repentización (por exemplo falar improvisadamente de calquera tema por moi descabelado ou ficticio que poida resultar). Estas accións potencian a capacidade discursiva do alumnado así como a súa habilidade para a construción de textos orais non conxestionados entre si.

d. Diálogo e conversa:

Pola propia evolución na adquisición nos mecanismos da comunicación do alumnado tanto o diálogo como a conversa -o matiz diferencial básico de ámbalas actividades plurixestionadas estriba unicamente no número de falantes en interacción- convírtese na primeira forma de traballo no obradoiro de comunicación oral. A presenza física dos interlocutores determina un estatus de importancia ás características físicas -sexo, idade, etc.-dos falantes. Precisamente por mor da inmediatez dos interactuantes no feito comunicacional acadan grande relevancia, ademais do propio código oral, o manexo dos códigos cinéticos e proxémicos.

Tanto o diálogo como a conversa poden ser canalizados no marco do obradoiro de comunicación oral dende unha opción na que predomine o carácter espontáneo ou dende un formato máis dirixido no que respecta a factores configuradores das actividades. Ámbalas dúas son relevantes polo que deberán de desenvolverse no obradoiro accións situadas en cada un dos ámbitos.

As actividades colaborativas e en equipos constitúen unha boa ferramenta para o desenvolvemento da práctica da lingua oral dende unha perspectiva espontánea toda vez que incentivan á totalidade de compoñentes dos equipos de traballo nas tarefas de conversa.

Como actividades específicas, con considerable potencial no que respecta á sistematización da tarefa, son recomendables aquelas accións baseadas no desenvolvemento de roles por parte dos alumnos e alumnas. Tamén se lle debe conferir grande saliencia a aquelas actividades construídas en torno ó eixo da conversación telefónica (desenvolvemento de interaccións verbais de tipo temático, elaboración de mensaxes cruzadas entre contestadores automáticos, etc.).

e. Entrevista

Na realización das entrevistas -sexan estas reais ou resposten a un xogo de rol- a preparación das mesmas ha de aparecer vertebrada en tres núcleos: a elección da persoa e/ou do tema, a documentación sobre esa persoa ou tema e a constución do cuestionario que se ha de plantexar. Este último momento deberá de adaptarse ó nivel do público (neste caso ó do alumnado presente no obradoiro de comunicación oral), ha de estar constituído por cuestións abertas que eviten respostas demasiado breves da persoa entrevistada, as preguntas han de estar construídas con precisión, claridade e relación entre elas e, por último, han de ser sempre deseñadas algunhas cuestións de “*reserva*” para o caso de que as inicialmente previstas resultaran insuficientes ou fose necesario recentra-lo tema.

Durante o desenvolvemento da entrevista traballarase no obradoiro a escoita activa por parte dos interactuantes (tanto a persoa entrevistada como aquela que dirixe a entrevista), prestarase atención á linguaxe corporal (ton, contacto visual, etc.) e insitirase no respecto das normas de interacción (respecto estricto dos turnos de palabra, asentimento para expresar que se entende o que a outra pesoa afirma, etc.)

No primeiro ciclo da ESO adoitan ser enormemente eficaces -no eido da motivación- as entrevistas entre iguais -do alumando entre si- pero nas que se desenvolven contidos relacionados co ámbito da educación sentimental e coa propia autopercepción afectiva de rapaces e rapazas -as relacións cos pais e nais, o papel da amizade, a inseguridade, os desexos persoais, as relacións de parella, etc.- polo que implican de argumentos de fonda implantación toda vez que se referiren a situacións nas que o alumando se sente intimamente reflectido resultando, polo tanto, de considerable peso específico en termos de incentivación do interese e da participación.

Son comúns as actividades de entrevista baseadas en xogos de rol nas que algún desenvolve un papel no que representa a un personaxe de calquera ámbito e resposta ás cuestións como o faría o personaxe en cuestión. Estas actividades son interesantes dende a óptica do traballo en aspectos concretos

da comunicación oral ou da técnica da entrevista. Ademais admiten algunhas variacións de tipo lúdico -por exemplo adiviña-lo papel que desenvolve o alumno que resposta á entrevista- que poden significar un incremento no seu atractivo.

Como actividades específicas de entramento nas destrezas de resposta cabe sinalar aquelas que desenvolven as entrevistas nas que se prima unha resposta repetizada. Estas cuestións plantexadas adoitan ser impredecibles, posúen grandes doses de hilaridade e pertencen a eidos alleos á experiencia cotiá do alumnado.

f. Argumentación:

A argumentación non aparece contemplada no DCB do obradoiro de lingua oral, sen embargo Cros (1995) sinala que é relevante o seu desenvolvemento porque as estratexias de argumentación non se aprenden no seo familiar e ademais o alumnado adoita presentar dificultades para percibi-la estrutura do tema, o que o leva a repetir constantemente os mesmos argumentos ou a realizar argumentacións de tipo moi xenérico. Por isto pensamos con Abascal (1995) que, sequera como pre-requisito a desenvolver de cara ó seguinte ciclo da ESO, o traballo coa argumentación debe de estar minimamente presente no obradoiro de comunicación oral.

Cobra relevancia o traballo en base a debates ou en base a actividades que requiran contraponer distintos puntos de vista (cine-fórum, cómic-fórum, etc.) ou a potenciación do consenso en base a estratexias de razonamento de cada membro do grupo. En todas estas actividades debe de quedar claro que non pode existila descalificación persoal, nin botar man do recurso á autoridade, do mesmo xeito que non se permite recurrir a argumentos de tipo xenérico.

6. Conclusións

Como conclusión de todo o analizado cabe insistir na importancia que posúe o tratamento da dimensión oral da lingua de xetito específico -que sirva para correxi-las limitacións de tipo temporal que eivan habitualmente as clases cotiás de lingua, impedindo o desenvolvemento axeitado de dita dimensión- no marco de obradoiros nos que se poden desenvolver actividades amplamente diversificadas que se refiren á adquisición de distintas capacidades polo alumnado.

Cabe insistir tamén na necesidade de que o obradoiro de lingua oral presente un carácter pouco formalizado e especialmente lúdico dado que isto implica un notable incremento na motivación do alumnado e na incentivación da participación comunicativa.

Igualmente é necesario dispor dunha dotación adecuada en termos de recursos didácticos para o traballo no obradorio. Entre eles presenta unha especial relevancia a sonoteca que deberá de ser paulatinamente incrementada con aportacións recollidas no contexto, nos medios de comunicación ou en actuacións orais en referentes formalizados, tanto polo alumnado como polo profesorado.

Os recursos espaciais do obradoiro han de presentar un marcado carácter polivalente e funcional xa que han de servir para o desenvolvemento de accións comunicativas moi diferenciadas.

De tódolos xeitos un dos factores máis relevantes para o éxito educativo destes obradoiros radica na figura do profesorado. Para o traballo coa oralidade nestes contextos é necesario que aquel posúa un perfil profesional caracterizado pola capacidade de manexar contextos didácticos de baixo nivel de estruturación. Igualmente ha de ser capaz de liderar procesos de aprendizaxe nos que un elemento fundamental é a autoconstrución das actividades por parte do alumnado. Ademais o persoal docente ha de ser quen de xestionar con tenacidade as dificultades -considerables e diversificadas- que actúan no sentido de invalida-los formatos comunicativos. En resume o profesorado deberá exercer de guía-compañeiro máis que de referente de autoridade para unha axeitada optimización das accións realizadas nun obradoiro de comunicación oral.

Bibliografía

- AA.VV. (1996): *Taller de argumentación oral y escrita*, MEC-Narcea, Madrid.
- Abascal, D. (1995): "Registro de los usos orales. La sonoteca", *Textos*, 3, pp. 42-51.
- Abascal, D.; Beneito, J. M. e Valero, F. (1993): *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*, Octaedro, Barcelona.
- Alvermann, D.; Dillon, D. e O'Brien, D. (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Visor, Madrid.
- Andrade Pérez, M^a L. et al. (1990): *Actividades de expresión oral e escrita*, Bahía A Coruña.
- Austin, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona.
- Badia, D. e Vilà, M. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*, Graó, Barcelona.
- Bara, L. e Lourenzo, M. (1996): *O diálogo. Lingua e literatura galega na ESO*, Xerais, Vigo.
- Blecua, J. M. (1982): *Qué es hablar*, Salvat, Barcelona.
- Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Akal, Madrid.
- Brown, G. e Yule, G. (1993): *Análisis del discurso*, Visor, Madrid.

- Calsamiglia, H. (1994): "El estudio del discurso oral", *Signos*, 5, pp. 18-29.
- Cassany, D., Luna, M. e Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.
- Cazden, C.B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Paidós-MEC, Madrid.
- Cots, J. M^a (1995): "El desarrollo de la competencia comunicativa oral", *Textos*, 3, pp. 17- 23.
- Cros, A. (1995): "La argumentación oral: una propuesta para la enseñanza secundaria", *Textos*, 3, pp. 52-58.
- Cuervo, M. e Diéguez, J. (1991): *Mejorar la expresión oral*, Narcea, Madrid.
- Del Río, M^a J. (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, ICE- Horsori, Barcelona, 1993.
- Docampo, X. P. (1992): *Falar e escoitar*, Xerais, Vigo.
- García Caeiro et al. (1986): *Expresión oral*, Alhambra, Madrid.
- García Del Toro, A. (1995): *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Graó, Barcelona.
- García i Plata, I. (1995): *Expresión oral*, Alhambra Longman, Madrid.
- Hernández Aguiar, J. M^a (1995): "La narración oral y su didáctica", *Textos*, 3, pp. 93-98.
- Levinson, S. C. (1989): *Pragmática*, Teide, Barcelona.
- Littlewood, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*, Paidós, Barcelona.
- Lomas, C. (1994): "Usos orales y escuela", *Signos*, 5, pp. 14-17.
- Lomas, C. e Osoro, A. (Comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- Lomas, C.; Osoro, A. e Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- Medrano, C. L. (1989): *50 xogos de lingua*, Vía Láctea, A Coruña.
- Meoro, H. e Mir, M. (1995): *Textos conversacionales. La entrevista. La carta. El diálogo*, Oikos-Tau, Barcelona, 1995.
- Motos, T. e Tejedo, F. (1987): *Prácticas de dramatización*, Humanitas, Barcelona.
- Nussbaum, L. (1994): "De como recuperar la palabra en clase de lengua", *Signos*, 5, pp. 40-47.
- Nussbaum, L. (1995): "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva", *Textos*, 3, pp. 33-41.
- Peliquín, F. et al. (1996): *O lecer e a lingua oral*, Tambre, A Coruña.
- Pérez Crespo, M^a C. et al. (1997): *A expresión oral a través dos textos literarios*, Toxosoutos, Muros.
- Plantin, Ch. (1998): *La argumentación*, Ariel, Barcelona.
- Reyzábal, M^a V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*, La Muralla, Madrid.
- Recasens, M. (1986): *Cómo estimular la expresión oral en clase*, CEAC, Barcelona.

- Rodari, G. (1991): *Gramática de la fantasía*, Aliorna, Barcelona.
- Rosales, C. (1994): *La enseñanza del lenguaje verbal en su entorno escolar y multicultural*, Tórculo, Santiago de Compostela.
- Salguero Triviño, J. (1993): *En torno al diálogo*, Octaedro, Barcelona.
- Sánchez Cano, M. e Del Río, M^a J. (1995): "La interacción en el aula", *Textos*, 3, pp. 24-31.
- Tusón, A. (1994): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso", *Signos*, 5, pp. 30-39.
- Zucherini, R. (1992): *Cómo educar la comunicación oral*, CEAC, Barcelona.