

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL: PARI ENTE POBRE EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO

Luis Cortés Rodríguez

(Universidad de Almería/CySOC)

www.luiscortesrodriguez.es

Fecha de recepción: 20-12-2016 / Fecha de aceptación: 5-5-2017

RESUMEN

Nuestros alumnos de los diferentes niveles docentes tienen serias dificultades a la hora de enfrentarse con situaciones que requieran un uso formal de la lengua, como puede ser la exposición de un tema ante sus compañeros o ante un tribunal. Desgraciadamente, tales alumnos han sido y siguen siendo víctimas de unos programas de Lengua Española que dejaron de lado su parte más productiva, la escritura y la exposición oral. ¿Qué pasó para que ocurriera esto? y, sobre todo, ¿por qué va a resultar difícil conseguir superar esta deficiencia con los nuevos programas y con los nuevos textos? Ambas cuestiones son tratadas en este artículo, un ensayo sobre la enseñanza del español como lengua materna.

Palabras clave: enseñanza, lengua española, discurso oral.

ABSTRACT

Our students in different educational levels and contexts have difficulties in situations which require a formal use of language, for example the presentation of a topic in front of their classmates or to an academic commission. Unfortunately these students have had to follow the programmes in Spanish Language which abandoned its most productive side, speaking and writing. What has lead to such situation? And why should it be difficult to overcome this deficiency with new programmes and new

texts? I will develop these two issues in this article, an essay on the teaching of Spanish as first language.

Key words: teaching, Spanish, oral discourse

1. La enseñanza de la lengua española en los distintos niveles educativos

1.1. Cuentan aficionados a la agricultura que, a veces, al intentar sacar el rábano de la tierra, por inexperiencia, puede ocurrir que lo hagan con tal fuerza que pierdan su raíz, la parte más sabrosa, y se queden con las hojas en la mano. Desde hace más de un siglo, en el estudio de la lengua española ha pasado algo parecido: se abandonó la vertiente más productiva, la práctica, en favor de la descripción sincrónica de sus estructuras (fonética, morfología, sintaxis y semántica). Los tiempos verbales, los pronombres personales, las oraciones de relativo (explicativas y especificativas) o la función de complemento directo o indirecto que el pronombre se podía tener en determinadas oraciones fueron temas, entre otros, de tal docencia en los distintos niveles; en el último de estos, el universitario, dentro de la especialidad de Filología Española, tales contenidos se acompañaron, entre otras disciplinas, de los estudios de la historia del español (su evolución desde el latín hasta nuestros días) y de su dialectología (descripción de los dialectos: andaluz, asturiano-leonés, murciano, aragonés o extremeño). Ni los programas de bachillerato, ni las disciplinas aludidas de tales materias universitarias podían contemplar con rigor el aprendizaje de lo constructivo, de la creación de textos escritos y, mucho menos, de discursos orales en situaciones formales; tales tareas quedaron abandonadas a su adquisición espontánea por parte de los hablantes. Si los españoles, en general, siempre hemos tenido dificultades a la hora de hacer una exposición, más o menos larga, en público, sin duda, no hay mayor culpable que el propio sistema educativo.

1.2. Bien es verdad que tal estado de cosas no siempre fue así. La tradición de los estudios universitarios, como indicó Metzeltin (2003), daba gran importancia a la práctica de la lengua en sus modalidades oral y escrita; el

profesor de la Universidad de Viena explicó cómo en el siglo XVIII Mayáns y Siscar elaboró un Informe al Rei sobre el Methodo de enseñar en las universidades de España (1767), solicitado por el secretario de Gracia y Justicia; en él, propuso, entre otras cátedras, las de Retórica y Poética, e insistía en que los estudiantes tendrían que aprender a interpretar, recitar, traducir y componer. Y cuando se habla de componer no solo se alude a redactar por escrito un texto, sino a su expresión oral también. Había, por tanto, unas disciplinas que incidían de forma directa en el dominio del lenguaje como medio de comunicación, escrito y oral.

¿Qué pasó? ¿Cómo se dejó de lado esta parte más productiva de la docencia? ¿Por qué en nuestros institutos y en nuestras universidades, en el último siglo, no se enseñó a hablar en situaciones formales? ¿Si verdaderamente tal hábito venía potenciado por la tradición, qué hubo de suceder para que se abandonara? Podemos decir que el camino del infierno al que se condenó tal adiestramiento estuvo empedrado de buenas intenciones, si bien estas, a veces, aun llevándose a cabo con moderación, arrastraron demasiados inconvenientes. Aunque las hojas fueran necesarias, ¿por qué se abandonó la raíz del rábano, que es la parte más jugosa? El mismo Metzeltin (2003) nos especifica el origen del cambio: los nacionalismos nacidos de la Revolución Francesa y posterior dominio napoleónico. Estos exigían la ‘invención’ de una lengua y de una literatura nacional, así como la ‘necesidad’ de potenciar su estudio¹, lo que determinó que fuera el conocimiento de los distintos niveles (fonético, morfosintáctica y semántico) lo que, poco a poco, se iba incorporando a los programas de los diferentes tramos docentes. Hemos asistido, por tanto, en estos cien

¹ El autor aduce dos ejemplos significativos: a) En 1860, en plena formación del nuevo Estado italiano, el ministro piemontés nombra al poeta Giosuè Carducci como profesor de la cátedra de elocuencia italiana en la Universidad de Bolonia, cargo que Carducci interpretó como enseñanza de la literatura italiana. Su discurso inaugural versó sobre «Delle età storiche della letteratura italiana in quanto è collegata con l'istoria civile della nazione». La Retórica, la Poética y la Elocuencia se transforman en Literatura; b) La enseñanza de la historia de la literatura y de la lengua requiere obras de consulta (como la Historia crítica de la literatura española –José Amador de los Ríos, 1861-1865– y la Biblioteca histórica de la filología castellana – Conde de la Viñaza, 1893–, así como manuales de historia lingüística y literaria (como el Manual de literatura nacional y extranjera antigua y moderna –H. Giner de los Ríos, Madrid 1899– y el Manual de gramática histórica española – Ramón Menéndez Pidal, 1904).

últimos años a distintos planes de estudios, a distintas ideologías que los crearon y alentaron, mudanzas todas ellas incapaces de incorporar lo positivo que hay en una enseñanza creativa, productiva.

En un reciente artículo, Narbona (2016: 137) se ha referido a lo desacertado que fue para la enseñanza el atribuir a la gramática muy pronto un papel que no podía cumplir: el de ser pilar básico, primordial e insustituible de la instrucción idiomática; en ese mismo artículo el autor alude a la famosa Ley Moyano de 1857, que impuso durante mucho tiempo como textos obligatorios y únicos el Epítome y el Compendio de la Real Academia Española para la primera y segunda enseñanza, respectivamente².

1.3. Hoy se hace imprescindible una docencia de nuestro idioma que vaya de la práctica a la teoría [y he dicho bien] y viceversa, lo que requiere, entre otros requisitos, programas con objetivos diferentes, metodologías muy distintas y otras formas de proceder en los dos niveles docentes superiores. Cuando recordamos nuestras clases en enseñanza secundaria o en la universidad, nos viene a la mente la comparación con un imaginario curso para futuros relojeros; en él, el profesor explica a sus alumnos el funcionamiento de cada pieza; es más, en ocasiones les hace ver cómo ha evolucionado el material con que se fabrica y cuáles fueron sus inventores; tras esta exhaustiva explicación, comienza a descomponerlo ante la asombrada atención de los aprendices; es más, repasa si hay alguna pieza deteriorada o en mal uso y revela cuál es la avería. Hasta ahí parece ir todo bien. El problema surge cuando más tarde no se procede de manera inversa y se les enseña a armar las partes de dicho reloj, cómo funcionan o, sobre todo, cómo esas partes podrían servir para crear otro reloj distinto; es fácil suponer que esos alumnos no sepan nunca hacerlo, so pena de que lo

² Para reforzar su argumento, alude a un hecho que viene a confirmar cuanto decimos: el juicio que a Américo Castro, en un artículo titulado «La enseñanza del español en España» (1921), le merecía tal Ley; para Castro no había sido otra cosa que un «aberrante reducto medieval» y «una sarta de dislates con que se profana y holla [´pisotea, humilla´] las tiernas cabecitas de los escolares»; esto hace que la enseñanza de la lengua, en lugar de ser «algo vivo que entre en la inteligencia», se convirtiera en una labor seca, rutinaria y fósil de nuestra cultura (Narbona, 2016: 138).

puedan aprender por su cuenta. Es también muy probable que esto nunca haya ocurrido en un curso de relojería, pero, en cambio, tal manera de proceder se aproxima mucho a lo que sí ha sucedido hasta ahora, en nuestro país, en la enseñanza de la asignatura de Lengua Española, hoy (en enseñanza no universitaria) Lengua Castellana. Hemos sufrido las consecuencias de centrar toda la atención de la docencia en el conocimiento de las estructuras, funciones y descomposición de sus unidades (palabras, sintagmas, oraciones, turnos –más recientemente) sin pensar, en general, en esa otra parte creativa, tan necesaria, como es la composición tanto escrita como oral. ¿Imaginaríamos aceptable que, en el Conservatorio, un alumno se limitara a estudiar las piezas de que consta el clarinete, el violín o el piano y solo esto? Ya sabemos que hoy los programas en ESO y en Bachillerato son distintos a los de épocas anteriores; conocemos el desarrollo de tales programas en libros elaborados por distintas editoriales, pero de ello hablaremos más tarde.

1.4. ¿Qué habremos de hacer, cabe preguntarse, para ensamblar los dos tipos de conocimientos? El primer paso lo han de dar las autoridades académicas, quienes deberían saber –aunque no sé si lo sabrán- o deberían tener asesores que así se lo hicieran saber –aunque tampoco sé si los tendrán- que es posible una enseñanza de la lengua española –o castellana– que incluya determinados tipos de prácticas eficaces que conduzcan a un mejor manejo de la modalidades escrita y oral en situaciones formales. Para que tales formas de proceder sean posibles y no solo un pretexto con que limpiar conciencias en los distintos diseños curriculares publicados en los boletines oficiales, se ha de exigir, por ejemplo, que desde ministerios y comunidades se empiecen a potenciar proyectos de creación de materiales para el profesorado que faciliten esa enseñanza ‘nueva’ en los distintos niveles. Es cierto que la introducción en los actuales programas de epígrafes y contenidos sobre comunicación, contexto y situación o tipología textual (narración, diálogo, argumentación, etc.) es conveniente y positiva, si bien no equivale a la práctica discursiva de la escritura y del habla. De justicia es reconocer que la incursión en estos libros de texto de ESO y Bachillerato de ciertos conocimientos aportados por las recientes disciplinas lingüísticas (las formas de iniciar una

intervención, los marcadores del discurso que unen las partes de una exposición, los mecanismos para argumentar, etc.), supone un paso adelante.

Todo lo dicho no nos ha de hacer pensar, ni mucho menos, que en esos futuros planes se pueda ni se deba prescindir de los conocimientos fonéticos, gramaticales, o léxicos; solo se trataría de enseñarlos imbricados con esos otros saberes que han de hacer que nuestros alumnos puedan mostrar una mayor destreza en las dos modalidades o medios de comunicación: escrito y oral; es obvio que al tenerla en estas dos modalidades también la adquirirán en la eléctrico-electrónica.

2. La enseñanza de la lengua oral: asignatura pendiente e inaplazable en los estudios de lengua española (o castellana)

2.1. Que la enseñanza de la lengua oral ha sido y es el pariente pobre de los distintos planes de estudio y renovación de la enseñanza del español como lengua materna en los últimos cien años es una verdad incuestionable. Tal realidad resulta más grave si tenemos en cuenta el carácter ubicador que tiene el habla. Sabemos que el comportamiento verbal revela muy frecuentemente nuestra condición social; desde este punto de vista es cierta la afirmación de Granai (1949: 32) cuando indicaba que según fuera el saludo o el primer intercambio discursivo de una persona, así sería la situación social que se le reconociera en el espacio social. Aunque pueda resultar algo exagerada tal afirmación, lo que sí es innegable es que en una sociedad como la nuestra, donde el individuo debe ejercer sus derechos prioritariamente mediante la palabra, la modalidad oral es la pieza clave para negociar, convencer, comunicarse a través de los diferentes modos de intercambio o comprender la información oral que estos transmiten. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente, clara y con una mínima corrección no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino también su relación con los demás individuos. Decía, a este respecto, Lázaro Carreter (1978), hace ya años, que en tanto que unos sepan hablar y expresarse y otros, no, difícilmente podremos hablar de democracia en un país.

2.2. Ya hemos aludido en el apartado anterior al interés programático en los nuevos planes de estudio, en el nivel no universitario, por la enseñanza de las destrezas orales; como consecuencia de ello, tal y como también señalábamos, en los libros de texto se incluyen bloques y unidades dedicados a conocer determinados géneros discursivos orales: el debate, la entrevista, etc.; todo ello es cierto, pero no lo es menos que, en el mejor de los casos, dicha enseñanza tiene complicado el ir más allá (lo que supone un avance con respecto a períodos anteriores) del hecho de que los alumnos puedan aprender:

-) que el debate tiene unos turnos de habla
-) que hay que respetar al que tiene la palabra
-) que el texto tiene unas propiedades: cohesión, coherencia, adecuación, modalidad
-) que existen diferentes tipos de textos: narración, descripción, argumentación, el diálogo
-) la presencia constante de textos de diferentes campos de acción: periodístico, publicitario, periodístico
-) que no se deben repetir los mismos conectores textuales (entonces ... entonces ... entonces)
-) etc., etc.

El resultado de todo ello es que lo que a priori es positivo y necesario y, por consiguiente, tiene que ser bienvenido tanto a la enseñanza secundaria como a la universitaria, resulta luego de una ineficacia tal que ha llevado a muchos profesores de secundaria a comentarios que encierran una gran frustración: la enseñanza de la lengua oral en lo único que cambia es en la terminología, pues ahora en nuestros libros de texto se habla de discurso y no de oración; de conectores, cuando antes se hacía de nexos coordinados y subordinados; se introducen términos como turno de habla y se dan determinadas ideas de la conversación, pero no todo cambia como creemos que habría de cambiar. Dichas opiniones, además de hacernos ver la inconsistencia con que las ideas científicas y didácticas pueden confundirse, nos están hablando también de la inadecuación en la forma de incorporar

unos conocimientos a una enseñanza, en general, nada habituada a servirse de conceptos teóricos para un manejo superior de los instrumentos a que aquellos se refieren, y que en este caso sería la práctica institucionalizada para el mejor empleo de la modalidad oral, especialmente en situaciones de registro formal.

El tema por el camino que va no parece que pueda resultar útil, máxime si tenemos en cuenta lo ocurrido con la lengua escrita (la única considerada digna de estudio durante tantos años); decimos esto porque, hasta ahora, el conocimiento de cuestiones teórico-sintácticas (los sintagmas, su composición, las estructuras de las distintas funciones del sujeto, complemento directo, etc. –funciones que pueden estar formadas por palabras, sintagmas o proposiciones-) nunca se materializó de forma práctica y creativa en ningún nivel docente. Ya, en Cortés y López (1996), intentamos aprovechar esos conocimientos y aplicarlos con el objetivo de que los alumnos adquirieran conciencia de que tales saberes les permitirían construir textos. Se trataba de evitar que estas sapiencias quedaran reducidas en la práctica, como había ocurrido durante tantos años, a su aplicación empírica al famoso análisis sintáctico (la descomposición del reloj). Siendo esto así, ¿cómo vamos a pretender que ideas como las que se encierran en nuevos términos (marcadores del discurso, turnos de habla, entrevista, etc.) vayan a servir para que se pueda aprender a hablar mejor? Y, sobre todo, ¿cómo vamos a pretenderlo con alumnos de los niveles docentes más bajos, que, en algunos casos, dominan muy mal la lectura y la escritura, por lo que sus profesores han de invertir buena parte de su tiempo en tales menesteres?

Como en los niveles secundarios bajos no creemos que se pueda hacer mucho más de lo que se está haciendo, hemos de pensar en otro campo de aplicación, campo en que los alumnos, supuestamente, estén más preparados para enfrentarse con la nueva terminología; así, entendemos que dichas experiencias se podrían llevar a cabo, para empezar, con los alumnos de los dos cursos de bachillerato y en las aulas universitarias. Solo a partir de los resultados obtenidos en Bachillerato, se podría calcular una

selección de cuestiones teórico-empíricas que puedan resultar útiles y accesibles para el nivel inmediatamente más bajo.

2.3. Lo dicho hasta ahora justifica, por un lado, que en España, todavía hoy, en 2017, se esté dando, en un importante número de centros escolares, la misma divergencia docente con respecto a la enseñanza de la lengua hablada que la que ha existido durante tantos años con la escrita: se defiende la importancia de aprender las estrategias discursivas, pero se sigue enseñando, en especial, la teoría. Bien es verdad que –y esto es lo positivo- se están desmoronando algunos aspectos que ayudaban a dificultar el cambio: a) cada vez menos, hemos de pensarlo así, la formación lingüística del profesorado sigue siendo deudora de la hegemonía académica de las teorías gramaticales y de los estructuralismos lingüísticos; por tanto, se supone que ha de disponer de un mayor conocimiento de principios discursivos que favorezcan la nueva enseñanza; b) igualmente, se desmorona entre el profesorado la idea de que los usos orales se adquieren de forma natural a tempranas edades, por lo que, si los jóvenes ya saben hablar cuando acuden a la escuela y no digamos a la universidad, no tiene sentido que el aprendizaje lingüístico se oriente hacia tales menesteres, y c), muy importante, el contenido de los nuevos programas y la orientación que de ellos hacen algunas editoriales distan mucho de los existentes hace un par de décadas.

A modo de ejemplo de este último punto, la Editorial Santillana titula su proyecto de libros de Lengua Castellana y Literatura, para los distintos niveles de ESO y Bachillerato, SABER HACER, título que justifica así:

Surge como respuesta al nuevo currículo, y a los intensos cambios que se están produciendo en las aulas y en todos los aspectos de nuestra vida [...] Hoy, la comunidad educativa es consciente de que hay que dar un paso adelante: además de saber hay que SABER HACER. El aprendizaje por competencias es el modelo elegido para alcanzar con éxito los nuevos objetivos que la sociedad reconoce como necesarios en la educación de niños y adolescentes. Saber comunicar, interpretar, deducir, formular, valorar, seleccionar, elegir, decidir, comprometerse, asumir, etc., es hoy tan importante como

conocer los contenidos tradicionales de nuestras materias. Necesitamos trabajar con ideas, ser capaces de resolver problemas y tomar decisiones en contextos cambiantes. Necesitamos ser flexibles, versátiles, creativos... Para superar el reto que tenemos por delante.

No obstante, ¿será suficiente para que nuestros alumnos en este saber hacer incluyan, al final del bachillerato la destreza de saber elaborar una exposición oral de diez o quince minutos?

Parecido es el objetivo que rige el proyecto de los libros de Mc Graw Hill Education:

El nuevo proyecto de Lengua castellana y literatura de McGraw-Hill Education se adapta a la nueva legislación educativa (LOMCE) con la voluntad de contribuir a mejorar las capacidades de producción e interpretación de textos variados y a incorporar la lengua y sus manifestaciones literarias al acervo personal. Por ello, se tiene muy en cuenta el enfoque competencial, así como la importancia de la práctica de la lengua para llegar a dominar las cuatro destrezas esenciales para desenvolverse en el mundo: leer, escribir, escuchar y hablar. Las actividades se sustentan a menudo en textos o requieren la participación activa del alumno, tanto en el plano oral como en el escrito.

Y volvemos a hacernos la misma pregunta, cuya emisión ya no es necesaria.

Permítasenos una última referencia: la Editorial Edelvives. Titula los dos bloques dedicados a Lengua Castellana, tanto de primero de ESO (repartido en siete unidades) como de segundo de ESO (repartido en ocho unidades), con el mismo título: «La variedad de los discursos y el tratamiento de la información» y «Conocimiento de la lengua». Igualmente, ocurre en los dos cursos de bachillerato. Hay, consecuentemente, en todos los libros vistos una constante: una enseñanza práctica, con la presencia invariable de la situación comunicativa, en contacto con la realidad y enfocada a saber hacer.

2.4. Un hábito de esperanza y optimismo es necesario además de justo, pues si durante muchos años no cabía pensar en que se pudiera llevar a cabo la 'nueva' enseñanza, hoy sí hemos de decir que el gran reto que tenemos todos es ver cómo se puede aprovechar una selección de los nuevos contenidos discursivos para una docencia eficaz y generalizada de la modalidad oral en el registro formal; una docencia que permita a nuestros alumnos saber hacer una exposición, interviniendo didácticamente sobre su planificación, a la par que se vaya enseñando a incorporar progresivamente las estrategias discursivas: su división en partes, el contenido de cada una de ellas, los mecanismos que se han de seguir para el paso de una a otra parte, la importancia de la pregunta retórica en dicho paso, etc.; tal modelo no lo he visto en libro alguno de los consultados. Tampoco, en tanto estén vigentes estos programas, se podrá llevar a cabo.

3. Lo que sabemos, su necesidad e insuficiencia

3.1. Parece ser que al igual que se dice que el escritor nace, se cree que la buena expresión oral es algo que solo la pueden adquirir algunos, bien mediante sus lecturas, bien por la práctica de su profesión (abogado, profesor, etc.) o bien porque una especie de iluminación del más allá los dotó al nacer. Ha habido y hay, sin duda motivada por el tipo de enseñanza impartida, una falta de confianza en que las disciplinas lingüísticas tradicionales pudieran servir de forma clara y determinante para tal cosa. Cuando se ha tomado conciencia de que esos objetivos no se alcanzan en el sistema educativo y de la importancia que la lengua oral tiene en todos los ámbitos de la vida social, su enseñanza o su perfeccionamiento se ha limitado, siempre desde ámbitos no oficiales, a cursos de corta duración, vídeos de internet o libros con títulos como «Hablar bien en público», «Cómo comunicarse bien en público» «Cómo hablar bien en público», «Hablar en público», «Cómo ser más eficaz a la hora de hablar en público», etc. En tales cursos, vídeos o libros se exponen los modos y procedimientos que el hablante ha de conocer para evitar las dificultades que se suelen presentar al hablar en público; sus autores coinciden en que hablar bien no es una habilidad difícil de adquirir y en que la clave está en la práctica y en la técnica. ¿Y cuál es la técnica? También en esto hay coincidencia: aparece

resumida en una serie de recursos que se repiten de un libro a otro y que han acabado por convertirse hoy en un bien común. Así, tras la consulta de algunas de esas obras, hemos observado que las destrezas en cuyo dominio coinciden todas son: 1) la necesidad de luchar contra el miedo, para lo que se dan fórmulas y recetas; 2) la obligación de tener confianza en sí mismo y de expresar las ideas con contundencia; 3) el deber de preparar a fondo lo que se quiere decir; 4) el conocer las características y deseos de la audiencia; 5) la importancia de los dos primeros minutos, en los que es necesario decir algo original, interesante y con la mayor naturalidad, con objeto de ganar la atención de los oyentes; 6) la importancia de las manos, de los gestos, el vestido, la voz, las pausas, etc., y 7) la conveniencia de estructurar el relato en partes claras, generalmente presentación, desarrollo y cierre.

También, en los mismos textos, se hacen observaciones acerca de lo que no habría que hacer; entre ellas: 1) hablar demasiado deprisa, olvidando que silencios y pausas tienen un gran valor comunicativo; 2) no vocalizar con claridad y no cambiar de tono y de ritmo; 3) no mirar al público que asiste a la exposición; 4) olvidarse de introducir bien el tema del que se va a hablar o no concluirlo; 5) decir cosas que ni el propio hablante entiende; 6) leer en vez de hablar, 7) no calcular el tiempo del que se dispone o, en otros casos, no saber adaptarlo a las circunstancias, y 8) no controlar los movimientos de pies, manos y cuerpo, que deben ir acordes con el mensaje.

Tanto las consideraciones positivas como las negativas son de obligado cumplimiento y, por ello, su práctica necesaria para quienes traten de mejorar la comunicación oral en público. Es cierto que todo lo dicho es muy importante, incluso imprescindible, para una buena puesta en escena, pero no es suficiente, ni mucho menos. Y no lo es porque, al final, de lo que se trata realmente es del uso que seamos capaces de hacer de la lengua, esto es, de nuestra habilidad mayor o menor para encontrar el léxico apropiado, de nuestra destreza para formar las estructuras lingüísticas adecuadas, de nuestro conocimiento de las formas de relación que eviten reiteraciones impropias (entonces... entonces... entonces...; y bueno ... y bueno ...), de nuestra manera de emplear las pausas o de nuestro conocimiento de los principios gramaticales, por aludir a algunos de los aspectos que permiten

percibir si una persona habla bien o habla mal, más allá de que no tenga miedo escénico, de que gesticule correctamente o de que conozca las expectativas del auditorio. Ocurre que la mayor parte de esos cursos, libros, vídeos que tratan de ayudar a hablar bien en público no suelen hacer alusión, o la hacen muy de pasada, a las formas y mecanismos empleados, a lo que se dice y cómo se dice, y se limitan a proponer cómo debe presentarse el discurso. Los autores de esas propuestas suelen olvidar, insistimos, que por mucho que luchemos contra el miedo, por mucha confianza que tengamos en nosotros mismos o por muy acertada que sea la posición de las manos, al final está la lengua; hablamos con palabras y las palabras se unen y forman actos discursivos y estos se conectan, y todo ello es resultado de un constante proceso de selección que cada uno de nosotros se ve obligado a hacer en cada momento.

3.2. Por ende, ejercitemos las destrezas que presentan estos libros, pues todas ellas son necesarias y con todas hemos de estar de acuerdo; no obstante, no creamos que un curso de diez horas organizado por tal institución para sus ejecutivos y empleados es suficiente para hablar bien. Y lo decimos porque también estamos de acuerdo con algo que afirman algunos de estos libros, los menos optimistas: un buen orador es como un buen vino: requiere tiempo, requiere esfuerzo, requiere trabajo y sobre todo mucha constancia y mucha práctica. En efecto, una manera de ser, un modo de hablar, una forma de comportarse se constituyen por hábitos y los hábitos se adquieren por repetición.

Hablar bien en situaciones formales es difícil porque son múltiples las variables que se deben tener en cuenta. Pero solo conseguiremos resultados positivos si tenemos una metodología en clase que nos permita su práctica. Es obligatorio que con la ayuda del profesor los alumnos preparen sus exposiciones; que sepan cómo se hace un inicio y sus partes; cómo se ha de distribuir un desarrollo para que los interlocutores sepan conectar las ideas y qué parte de él se está exponiendo; cómo se pasa de una parte a otra del desarrollo y qué mecanismos son los más acertados para dichos pasos. Y el cierre, ¿cómo se ha de elaborar habida cuenta de su importancia? ¿cuáles serán sus partes?, etc. Obviamente, tales exposiciones

ante los compañeros habrán de ser grabadas con objeto de ser luego analizadas en clase; posiblemente, nos encontremos con la sorpresa de que sea el alumno grabado el primero en emitir su juicio sobre aciertos y errores, especialmente sobre estos.

Son cuestiones todas sencillas, que despiertan el interés de los alumnos y que nos permitirán, a partir de esas grabaciones y de lo correcto o incorrecto que descubramos en ellas, ir introduciendo los conocimientos tradicionales de la asignatura Lengua Española o Lengua Castellana; será el momento en que el empleo de los relativos, la variedad de los nexos causales, la pérdida de la /d/ intervocálica, etc., etc. encuentren la ocasión de su tratamiento ante los alumnos. El análisis por parte de alumnos y profesor de lo grabado nos va a llevar a la conveniencia o inconveniencia de su empleo, y esto a su explicación. De otra manera, no será fácil.

BIBLIOGRAFÍA

- Cortés Rodríguez, Luis y Esperanza López Muñoz (1996), Los procedimientos sintácticos en la producción de textos, Barcelona, Octaedro.
- Granai, Georges (1963): «Problèmes de la sociologie du langage», en Georges Gurvitch (dir), *Traité de Sociologie*, 2 vols., II, PUF, París, 255-277.
- Lázaro Carreter, Fernando (1978): «¿En qué va a consistir el milenario? », publicado en *El País*, sección Cultura, el 25 de enero.
- Metzeltin, Michael (2003): «De la Retórica al Análisis del discurso», *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 6.
<http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Metzeltin.htm>
- Narbona, Antonio (2016): «El arte de hablar y escribir correctamente», *Minervae Baeticae. Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, 2ª época, 44, 133–146.