

LAS DOS VERTIENTES DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA: REFLEXIONES ANTE UN RETO DIDÁCTICO

INMACULADA CALLEJA LARGO
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

Utilizar la expresión lengua oral supone reconocer un sistema particular de lengua e implícitamente, también, considerar la existencia de un sistema escrito como otra modalidad del lenguaje verbal.

En efecto, entendemos que la lengua oral constituye un código multicanal, formado por elementos sonoros y otros de carácter paralingüístico, cinésico y proxémico que los matizan y complementan. Esta realización de la lengua aunque relacionada estrechamente con la modalidad escrita presenta respecto a ésta diferencias funcionales y estructurales suficientes para que podamos tenerlas como independientes¹.

Este código, en los últimos años, se ha revalorizado de manera que no admite dudas. El ascenso en su estimación se ha producido como consecuencia de los estudios que desde los años sesenta están surgiendo, por una parte, desde las ciencias del lenguaje al centrarse en el uso lingüístico y por otra, desde aquellas disciplinas interesadas por el uso oral especial que se da en ese contexto social particular que es el aula. Unos y otros nos están suministrando datos importantes para explicar las dos vertientes en que la lengua oral se manifiesta en el aula: como objeto e instrumento de conocimiento.

En España, como es sabido, los foros de reflexión e intercambio de ideas se han hecho eco de estos estudios en congresos y revistas, proporcionando a los profesionales de lengua espacios para tratar y divulgar sus intereses respecto a este tema². Asimismo, estos estudios han provocado que se contemple en el actual sistema de enseñanza la lengua oral en igualdad con la escrita, para las etapas de escolaridad obligatoria.

Sin embargo, aunque la situación actual no deja de ser alentadora, nuestra exposición al aproximar las dos vertientes en que se presenta la lengua oral en el aula y tratarse de este modo las coordenadas justas donde situar su enseñanza y aprendizaje, se ponen de manifiesto cuestiones que merecen nuestra reflexión pues constituyen todavía hoy retos para la Didáctica de la Lengua en tres planos: investigación, formación del profesorado y práctica educativa.

(1) En Cassany (1989) y Calsamiglia (1994) se constatan las diferencias existentes entre lo escrito y lo oral que pueden servir para conceptualizar este código.

(2) Pueden servir como ejemplos, el II Simposi Internacional de la didáctica de la llengua i la literatura, celebrado en diciembre de 1991 en Tarragona o los monográficos sobre este centro de interés de Lenguaje y Textos, 9 (1991), Signos, 12 (1994), Cl&E, 23 (1994), etc.

1. COMO INSTRUMENTO DE CONOCIMIENTO EN EL AULA

Por la psicología cognitiva sabemos que el conocimiento no es recibido pasivamente por el individuo cognosciente sino que lo construye como resultado de las interacciones con el mundo externo a través de la acción y el habla. En este contexto, la influencia de los otros en la adquisición del conocimiento es tan significativa que se puede afirmar que lo intraindividual y lo interindividual no se dan por separado.

De los anteriores planteamientos, se desprende la importancia del discurso o habla (realización práctica de la lengua oral) como herramienta para construir individualmente el conocimiento pero en sociedad, a través de la interacción. Este pensamiento es el que se destaca desde la perspectiva sociocultural (Coll y Edwards, 1996), la cual, siguiendo a Vygotski, considera el discurso en el aula como “medio de construcción de naturaleza epistémicosocial”, “instrumento de significados compartidos”...

Desde un punto de vista didáctico, nos interesa conocer no sólo las características formales y las normas del discurso que se produce en el aula (Calleja, 1998) sino también, o sobre todo, qué usos orales en la interacción que se establece en clase permiten la comprensión o cómo la limitan y qué estrategias discursivas utilizadas por profesor y alumnos constituyen el mejor medio para que el alumno aprenda o no aprenda; de esta forma, podremos mejorar la calidad de la interacción en aras a una mejora de la comprensión y competencia oral conjuntamente, pues el habla sirve al ser usada al pensamiento y al lenguaje, pero no todo sistema de comunicación supone adecuación al desarrollo del pensamiento y del lenguaje, su adecuación o limitación dependerá de las concepciones del profesor (sobre el conocimiento, sobre cómo aprende el alumno, sobre la utilidad del habla en el aula y sobre su propio papel en la interacción).

Cómo se utiliza el habla en el aula

De lo dicho, podemos extraer las siguientes consecuencias: para que el habla en el aula ayude a los alumnos a desarrollarse cognitivamente y se conviertan en los protagonistas del aprendizaje, primero hay que promover su uso y cualquier interacción no favorece su uso.

Hemos atisbado en las investigaciones sobre el discurso en el aula dos tipos de interacciones que, a modo de paradigmas, presentan dos concepciones de dinámica de las clases de muy distinto signo (aunque no se reflejen en estado puro en las pruebas empíricas que ofrecen los investigadores).

Parece que una enseñanza en que la interacción sea mayoritariamente unidireccional: profesor-alumno, donde el habla provenga principalmente del profesor (ocupando dos de los tres famosos tercios flandersianos del tiempo total de habla) y sea únicamente él quien realice las preguntas, constituyendo las respuestas de los alumnos las únicas oportunidades para hablar, puede desterrar en el alumno la consideración que del habla estamos tratando: instrumento de organización del pensamiento y de la comprensión de los distintos saberes curriculares.

Esta enseñanza prioriza una interacción en clase basada en la consideración del lenguaje como mero vehículo de transmisión de conocimientos o canal por el cual profesor y alumnos pueden intercambiarse los conocimientos, siempre que éstos hayan podido aprehenderlos. Las relaciones del lenguaje con el pensamiento se cifran, por tanto, únicamente en la traducción del pensamiento en palabras. Aquí, además, el habla forma parte de un proceso

de transmisión-evaluación. Y es la evaluación la que destaca en la tercera parte del intercambio básico del discurso en el aula (IRF: iniciación, respuesta, *feedback*).

Extrema a la anterior, se apunta otra interacción donde las relaciones entre profesor y alumnos son menos asimétricas, lo que se manifiesta en que el profesor no domina de forma absoluta el qué, el cómo y el cuándo se puede hablar. A esta interacción subyace una concepción muy distinta del conocimiento y del aprendizaje (se valoran las posibilidades del alumno en su construcción) y del lenguaje. El lenguaje es concebido no sólo como herramienta para comunicar conocimientos sino también como herramienta psicológica y cultural (Vygotski, 1979).

Entre otras, las características del habla en este “segundo modelo” son: el habla del alumno aumenta y se diversifica dado que el alumno, cuando hace uso de la palabra, no tiene como única intención responder a las preguntas del profesor; las preguntas del profesor disminuyen y son cognitivamente más complejas; las finalidades de sus preguntas no sólo buscan comprobar la atención y verificar el aprendizaje de los alumnos, sino estimular el pensamiento y la discusión y ampliar el conocimiento y la comprensión; se produce una mayor autoselección de los turnos; la parte final del intercambio tripartito se amplía con reconceptualizaciones, recontextualizaciones, etc.; el inicio de los intercambios no siempre son preguntas... En definitiva, a través del diálogo se produce un aprendizaje cultural, la posibilidad de reformular el alumno su conocimiento mediante la interacción con los demás (y este plural incluye sus iguales, sus compañeros) y la ocasión para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa oral al darle la oportunidad de hablar y producir distintos discursos.

Para evidenciar cómo a través del discurso el alumno puede desarrollar su conocimiento y comprensión, siempre eso sí dentro de un marco comunicativo favorable, destacaremos dos modos discursivos y las estrategias discursivas que tres investigadores señalan como medios encaminados a este mismo fin.

Hemos seleccionado la *charla colaborativa* de G. Wells (1990) y *el habla exploratoria* de D. Barnes (1994) como usos del habla, porque el primero subraya conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en la relación profesor-alumno, mientras que la segunda pone énfasis en el alumno y en la relación entre iguales.

La charla colaborativa

Los beneficios de la charla colaborativa radican en el modo como facilita a los alumnos llegar a una meta —a la resolución de un problema que concierne a uno o más de los que están implicados— y en la capacitación del estudiante para adquirir procedimientos, conocimientos o habilidades útiles para otras situaciones, lo que la convierte según Wells, en *el modo ideal para la transacción de la relación enseñanza-aprendizaje*.

Para tener este efecto capacitador debe satisfacer dos condiciones esenciales. La primera implicaría al profesor al tener que “andamiar”, en términos brunerianos, el aprendizaje del alumno a través de su intervención en la interacción:

“Un objetivo fundamental de esta charla, por tanto, será ayudar al estudiante a desarrollar un control consciente y deliberado sobre sus procesos mentales, no sólo para completar la tarea que se tiene entre manos, sino también para que sea progresivamente cada vez más capaz de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje “ (Wells, *opus cit.*: 69).

La segunda condición nace de la anterior al tener que optimizar la ayuda del profesor/experto con su contribución al diálogo (que requiere escucha y observación previa por su parte) y así, hacer progresar al estudiante hacia un entendimiento mayor desde su situación actual de comprensión. La contribución del profesor al diálogo, en lo que reconocemos como *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1984), capacita a ambos participantes, ya que aumenta por parte del profesor el entendimiento del pensamiento de los estudiantes en general, así como los propósitos y estado actual de la comprensión del estudiante en particular.

Las características de la charla colaborativa que coadyuvan un pensamiento reflexivo y sistemático son las siguientes:

- a) Formulación verbal coherente y detallada en las contribuciones de los participantes para que el problema sea visto con mayor claridad, al existir la necesidad de colaborar en el entendimiento y la mutua comprensión.
- b) Adecuación de las conexiones entre las partes (las relaciones son de causa y efecto, generalizaciones, etc.) y se evidencian en aciertos y faltas.
- c) Justificación de opiniones y sugerencias alternativas explicitadas con argumentos.

A través de **a)** y **b)** se logra clarificar el significado para sí mismo al intentar clarificar lo que se quiere decir al otro. Con la explicitación, el pensamiento está disponible para la inspección y la reformulación. Una vez logrado el entendimiento, a través de **c)** se podrá tener resuelto el problema y, por tanto, conseguida la meta.

El habla exploratoria

El habla exploratoria representa para Barnes la mejor estrategia discursiva-cognitiva a través de la cual el alumno constituye el conocimiento y lo interpreta para sí mismo partiendo del que ya posee.

Este uso del habla de carácter reflexivo e hipotético, basado en lo que él denomina *Interpretación* (como concepción del conocimiento que, en oposición a *Presentación*, implica experimentación e interpretación del alumno) depende de la *pauta de comunicación* que se implante en el aula para que el alumno se concencie de su existencia y la utilice. Mas aunque sea el maestro quien decida la implantación de esta pauta de comunicación y apunte Barnes la necesidad de que el profesor medie en ocasiones en tales situaciones, creemos que el educador británico otorga mayor importancia a la estrategia en sí misma, como si el habla intrínsecamente poseyera este carácter de guía hacia la reformulación del pensamiento, es decir, como si la función metalingüística tuviera carácter innato y se activara en condiciones favorables.

Para él, *la discusión en pequeño grupo constituye la forma más abierta donde se da este uso.*

En efecto, se ha demostrado que la interacción entre iguales tiene efectos positivos para los alumnos no sólo de carácter socio-afectivo sino también sobre el aprendizaje escolar cuando se dan algunas modalidades interactivas: la organización cooperativa frente a la competitiva o individualista y cuando se da una relación que C. Coll (1984) resume en las siguientes circunstancias:

“donde existen puntos de vista moderadamente divergentes sobre la tarea a realizar y se produce un conflicto entre los mismos; cuando uno de los participantes enseña o instruye a los otros proporcionándoles explicaciones, instrucciones o directrices sobre la tarea y cuando hay una coordinación de los roles asumidos por los miembros del grupo, un control mutuo del trabajo y un reparto de responsabilidades de la ejecución de la tarea” (135).

Las características lingüísticas del habla exploratoria están lejos del estilo tenido como correcto por el profesor: frecuentes dudas, repetición de frases de distintas maneras, cambios de dirección, expresiones hipotéticas; pero alerta al profesor de que este estilo inadecuado lingüísticamente ha de ser anterior al de *redacción final*. Barnes entiende que el fin del lenguaje oral en el aula es servir de vehículo de la comprensión de los distintos saberes escolares. La calidad de la interacción lingüística es medida por la eficacia del aprendizaje.

Estrategias discursivas

J. Tough (1979), N. Saló (1990) y N. Mercer (1997) dan cuenta de las estrategias que usadas por el profesor sirven para activar, propiciar y permitir la activación del pensamiento del alumno, la reflexión y el razonamiento, así como para guiar, ayudar y promover el desarrollo de la capacidad de utilizar la lengua oral y apropiarse de las habilidades necesarias en la comunicación oral en el aula (y de los diferentes discursos).

TOUGH. Estrategias destinadas al niño para:

1. Que centre el tema sobre el que va a hablar (*de Orientación*).
2. Que profundice en los temas anteriores (*de Facilitación*).
- 2.3. Que avance su pensamiento o complemente sus ideas (*de Focalización*).
- 2.4. Que especifique o detalle la información (*de Comprobación*).
- 2.5. Que reconsidere y reformule lo dicho (*de Comprobación*).
6. Que obtenga nueva información (*Informativas*).
7. Que se sienta seguro y estime sus esfuerzos (*de Apoyo*).
8. Que perciba la llegada del fin de la comunicación o del tema (*de Finalización*).

SALÓ. Estrategias destinadas al alumno para:

1. Que obtenga información sobre lo que hay que hacer o decir (*de Organización, o encuadre*).
 2. Que participe en los intercambios propios del diálogo interactivo, identificando, anticipando, razonando, relacionando... (*de Solicitación*).
 3. Que proyecte sus sentimientos o actitudes, valore la actividad o la del grupo de la clase y relacione la experiencia personal extraescolar con los contenidos explicados en la clase (*Referidas a las propias estrategias del alumno*).
 4. Que obtenga información sobre los contenidos de la actividad (*de Información*).
 5. Que sus aportaciones se enmarquen y limiten en el diálogo (*de Continuidad*).
- Estrategias de enlace funcional del diálogo).

MERCER. Estrategias discursivas, encaminadas a la consecución de significados compartidos, que utilizan los profesores:

1. *Para obtener comunicación de los estudiantes* (mediante obtenciones directas o mediante pistas).
2. *Para responder a lo que dicen los estudiantes* (a través de reformulaciones, repeticiones, confirmaciones,...).
3. *Para describir aspectos importantes de la experiencia compartida* (con frases del tipo “nosotros”, recapitulaciones literales, recapitulaciones reconstructivas).

2. COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

La consideración de la lengua oral como objeto de conocimiento en el aula supone observar unos contenidos específicos y explícitos de esta manifestación de la lengua. En este sentido se manifiesta, como aludí en la introducción, el Currículo para las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, por lo que tenemos que dejar a un lado disputas sobre si la lengua oral requiere o no una enseñanza formal.

Parece indudable que, al utilizarse la lengua oral en todas las áreas educativas como elemento que transmite todo saber curricular, se dé una enseñanza implícita de ésta; está fuera de toda duda también que el habla del profesor constituye siempre un modelo de competencia oral para el alumno, sin embargo el realismo aconseja esta enseñanza y su instrucción por parte de un profesor de lengua ya que no todos los profesores tienen conocimientos teóricos y metodológicos para afrontar su enseñanza.

En el aula, este objeto de conocimiento parece que todavía tiene carácter anecdótico, pues de todos es conocida la resistencia de las creencias de los profesores al cambio. Así las actividades intencionalmente educativas referidas a la lengua oral no se dan de forma mayoritaria, según los resultados de estudios llevados a cabo con estudiantes de primer curso en el ámbito de formación del profesorado (en Vila y Vila, 1994) y que sociólogos y lingüistas también han verificado (en Dolz, 1994).

Todos los profesores, pues, no han desterrado sus concepciones sobre la forma natural de adquirir y desarrollar este código, ni la primacía de la lengua escrita como código más fiable y único que hay que enseñar y aprender. El escepticismo sigue apoderándose de muchos que ven la lengua oral, desde el primer nivel de concreción del Currículo: “usos y formas de comunicación oral”, una diversidad y variedad inabarcable, una metodología difícil de desarrollar y una evaluación impracticable al no existir criterios canónicos para llevarla a cabo. A los alumnos, en consecuencia, se les sigue negando la posibilidad de alcanzar las capacidades necesarias para utilizar la lengua oral como instrumento de expresión y comunicación, medio de regulación de la propia conducta e instrumento de aprendizaje de la propia lengua y de todo aprendizaje escolar, metas prescritas institucionalmente para la enseñanza obligatoria.

No podemos negar a quienes se aferran a la seguridad que les brinda la descripción del sistema lingüístico y el análisis del texto escrito, que tengamos un marco teórico único para fundamentar la práctica de la lengua oral, sin embargo sí se puede ofrecer ya un referente donde basar unas prácticas con muchas posibilidades de eficacia. Los diversos campos teóricos que se pueden englobar en lo que algunos llaman lingüística de la comunicación, o teorías pragmáticas o sociopragmáticas, están suministrando las bases para proporcionar el

paradigma necesario que permitirá caracterizar el objeto de conocimiento para el aula. Las aportaciones de las distintas disciplinas centradas en el uso dan cuenta de una rica y a la vez desesperante diversidad. Así, entre otras, la Pragmática nos ofrece los principios y mecanismos de la comunicación no codificada y, por tanto, unos conocimientos imprescindibles para explicar el uso oral: el principio de cooperación y las categorías en que se concretiza (Grice), el principio de relevancia y los efectos contextuales (Sperber y Wilson), el principio de economía y la ley de lýtotes (Ducrot), el principio de cortesía y máximas en que se desglosa (Leech), el valor ilocutivo de los actos de habla (Austin; Searle), las implicaturas convencionales y no convencionales (Grice) que vienen a corresponderse con las presuposiciones y los sobrentendidos (Ducrot)... La Lingüística del Texto apunta los mecanismos de cohesión a través de la cual se patentiza la coherencia de los textos, la progresión temática, la tipología textual. El Análisis de la Conversación nos proporciona el útil conocimiento de la toma de turnos...

A la espera de ese único marco teórico, se proponen, desde distintas perspectivas, todas ellas fundamentadas en las teorías señaladas, diversos objetos a enseñar y aprender en la clase de lengua oral que se concretizan en contenidos específicos (elementos implicados en uso oral como código multicanal, géneros orales, principios y mecanismos que rigen los intercambios orales...) y en contenidos no específicos pues sirven de igual modo para el aprendizaje de la escritura (mecanismos de adecuación, modalidades discursivas y formas lingüísticas).

En general, el saber y el saber hacer se difumina y se entiende como una combinación interrelacionada. El uso y la reflexión sobre él (la exposición del alumno al uso lingüístico oral real y la dotación de un lenguaje que le sirva para hablar sobre él) constituyen los saberes específicos de lengua oral que han de desarrollarse en el aula para conseguir la deseada competencia comunicativa oral. Para llevar a cabo la reflexión los elementos que se señalan giran en torno a dos ejes, uno, de carácter formal o estructural y sociopragmático o pragmático/textual, otro.

El aspecto formal se centra en el nivel del sistema lingüístico, en sus elementos, estructuras y reglas, pero que no constituye un fin en sí mismo (como la tradicional reflexión sobre el lenguaje) sino que se contempla integrado en el uso y, por tanto, adecuado al aspecto pragmático. Este eje que da cuenta del uso como actuación social está menos unificado y sistematizado por lo que señalaremos diferentes opciones conceptuales para su tratamiento en el aula.

Posibles caracterizaciones del objeto

Textos, discursos y géneros orales:

Algunas propuestas didácticas determinan estos tres conceptos para establecer las categorías del uso como contenidos curriculares lingüísticos orales. Las tres nociones son comunes para determinar la adquisición de la práctica lingüística así como los instrumentos que facilitan dicha adquisición y la vía de progresión o secuenciación.

Respecto a texto y discurso, no entraremos en el establecimiento de las diferencias existentes entre ellos pues numerosas son las páginas impresas dedicadas a "tal pasión inútil", como señala Sebastián Bonilla (en Beaugrande y Dressler, 1997). Texto y discurso pueden ser considerados sinónimos aunque la perspectiva de uso puede diferenciarlos (texto: objeto formal científico...; discurso: objeto estructural puesto en acción...).

La diversidad textual (reflejo de la diversidad de acciones) que depende de las decisiones tomadas por el hablante teniendo en cuenta la eficacia (propósito o finalidad comunicativa), la pertinencia (parámetros extralingüísticos o espacio comunicativo de la situación material de enunciación y de la interacción) y la representación del objeto del discurso, presenta con toda homogeneidad y, por tanto, pueden tratarse diversos arquetipos, aunque puedan existir características lingüísticas diferentes que les hacen heterogéneos (Pujol, 1994).

Las tipologías textuales no son consideradas específicamente orales porque de los resultados de las investigaciones del equipo de Bronckart, o con los análisis realizados de los prototipos textuales de Adam, se desprende que los textos son susceptibles de adoptar las modalidades oral o escrita.

Las diferentes tipologías, opuestas a clases y ámbitos de uso (personal, familiar y de amistades, académico, laboral...), propuestas por Werlich (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción), Adam (descripción, narración, exposición, argumentación, conversación, instrucción, predicción, retórica) o Bronckart (discurso tórico, discurso en situación, narración, relato conversacional, discurso interactivo; todas, actualización de las acciones verbales de contar o exponer) destacan que no sólo se trata de yuxtaponer construcciones sintácticas, sino que debe atenderse a las relaciones semánticas que se generan entre ellas, de manera que su contenido resulte adecuado a las situaciones pragmáticas.

La noción de género, por otra parte, es preferida en ocasiones porque se estima que el conocimiento del texto ha de estar contextualizado. Los géneros cristalizan las mediaciones comunicativas de la interacción social y están constituidos no sólo por tipos de textos sino también por otros códigos no verbales que determinan su textualidad. De la misma forma que el texto puede presentar la forma oral o escrita, los textos en sus contextos integran funcionalmente las cuatro habilidades lingüísticas aunque hay géneros predominantemente orales o predominantemente escritos (Portillo y Vidiella, 1997).

Los géneros discursivos autogestionados y plurigestionados (dual y plural) son propuestos como usos cuyo análisis proporciona la modelización instrumental para organizar las actividades de enseñanza que dichos objetos de aprendizaje requieren. Éstos vienen definidos (desde la perspectiva bakhtiana) por el contenido que transmiten, la estructura particular de los textos pertenecientes a ellos y las configuraciones específicas de unidades lingüísticas. Estas características determinan los tres niveles de operaciones lingüísticas que constituyen para J. Dolz y B. Schneuwly (1997) las capacidades que deben construirse a lo largo de la escolaridad para dominar los géneros: *contextualización, estructuración discursiva y elección de unidades lingüísticas*.

La *contextualización* requiere de los alumnos precisar la finalidad de la acción verbal, destinatarios, enunciadorees y el espacio y tiempo. Este proceso, por tanto, requiere de adecuación o sensibilidad sociolingüística para seleccionar las formas apropiadas a cada situación de comunicación: variedades de lengua de carácter local (sociales, geográficas, generacionales) o estándar y variedades funcionales o registros (nivel de formalidad o tenor, tema...).

La *estructuración discursiva* requiere, por su parte, el dominio de modelos discursivos para gestionar con coherencia cada muestra textual.

La *operación de linearización* precisa conocimientos lingüísticos que permitan cohesionar con eficacia las distintas partes significativas textuales.

El similar referente (producciones verbales en una situación concreta que presentan una estructura u organización determinada) de los tres términos que hemos señalado para este primer grupo se traducen en clasificaciones de los hechos de comunicación oral como textos orales (López Valero, 1991), discursos orales (Reyzábal, 1993) o géneros orales (Cuervo y Diéguez, 1991) y se agrupan generalmente atendiendo a la relación numérica de emisor y receptor, a la intencionalidad y a la forma del mensaje.

Funciones pragmáticas y habilidades comunicativas:

Desde una perspectiva funcional y comunicativa, M. J. del Río (1993) propone como marco conceptual para delimitar y analizar los contenidos orales las habilidades comunicativas de carácter plurifuncional que concretizan las cinco funciones pragmáticas (*Informar, Obtener información, Regular acción, Gestión de la Comunicación y Fórmulas Sociales y Metalingüística*) seleccionadas por su idoneidad con las edades cronológicas de los alumnos de las etapas de Educación Primaria y Secundaria (aunque esté concebido en rigor para Secundaria) y por el contexto del aula al que van destinadas (caso de la función metalingüística). El componente formal no lo desdeña pero en términos no de corrección sino de adecuación a las habilidades comunicativas.

Desde el doble plano de la producción y la comprensión, las habilidades comunicativas, cercanas a los “actos de habla” de J.L. Austin (1962), constituyen en esta conocida y coherente propuesta, un sistema abierto de categorías para desarrollar la lengua oral. Asimismo estos componentes conceptuales sirven para articular la progresión y la práctica o nivel didáctico de las actividades.

Elementos contextuales:

J. M. Cots (1995), desarrollando el concepto competencia comunicativa y situándose en una competencia comunicativa oral relacionada con unas variedades concretas de lengua y con unos conocimientos y habilidades específicas en relación con una competencia comunicativa escrita, propone la noción de *contexto* (entendido en sentido amplio: contexto sociocultural, contexto discursivo y contexto psicológico, que vienen a coincidir con los componentes de la competencia comunicativa de Canale) para organizar los contenidos pedagógicos en el aula. A. Tusón (1991), desde la sociolingüística y más concretamente desde la etnografía de la comunicación, siguiendo a Hymes, expone de forma exhaustiva los elementos contextuales que dan significado al hecho de habla, y a todo acto **comunicativo**. Los elementos propuestos para que el hablante reflexione sobre el habla y los discursos orales que se producen en el acto de habla son los siguientes:

- Situación: localización espacial, temporal y espacio psicosocial de la interacción.
- Participantes: características socioculturales (*status*, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y relaciones mutuas de los actores o interlocutores.
- Finalidades: metas u objetivos y resultados de la interacción.
- Secuencias de actos: organización y estructura de la interacción, en fondo y forma.
- Clave: grado de formalidad y estructura de la interacción.
- Instrumentos: canal (audiovisual), variedades de habla y elementos cinésicos y proxémicos.

—Normas: normas de interacción que regulan la toma de la palabra y normas de interpretación o mecanismos que permiten la inferencia para interpretar las intenciones de los interlocutores.

—Formas: tipo de interacción (conversación espontánea, entrevista, clase magistral, etc.) y su organización en secuencias discursivas (expositiva, narrativa, dialogal, etc.).

De lo tratado hasta aquí, a modo de resumen, deseamos subrayar las siguientes ideas sobre las dos realidades de la lengua oral en el aula (figura 1):

1. La práctica de la interacción en el aula es condición básica para que el alumno pueda desarrollar su cognición y comprender los distintos contenidos escolares. Por lo que el profesor ha de promover el habla en el aula.
2. Cualquier práctica de interacción no produce los efectos señalados. Por lo que el profesor ha de esforzarse en que se utilice en su aula el habla no sólo como herramienta comunicativa sino también como herramienta psicológica y cultural, ya a través de la interacción profesor - alumno ya a través de la interacción alumno - alumno.
3. La utilización de este instrumento para aprender es más necesaria, desde una óptica lingüística, por cuanto el instrumento constituye a la vez el objeto de conocimiento.
4. El objeto se cifra en el uso oral como una suma de saberes formales que ofrece el sistema y saberes pragmático/textuales que ofrece la actuación. Estos saberes desde las propuestas didácticas se determinan en diversos conceptos a enseñar y aprender: textos, discursos, géneros; funciones pragmáticas y habilidades comunicativas; elementos contextuales. En cualquier caso, se entiende que para dominar estos conceptos ha de darse la práctica y la reflexión del uso oral.

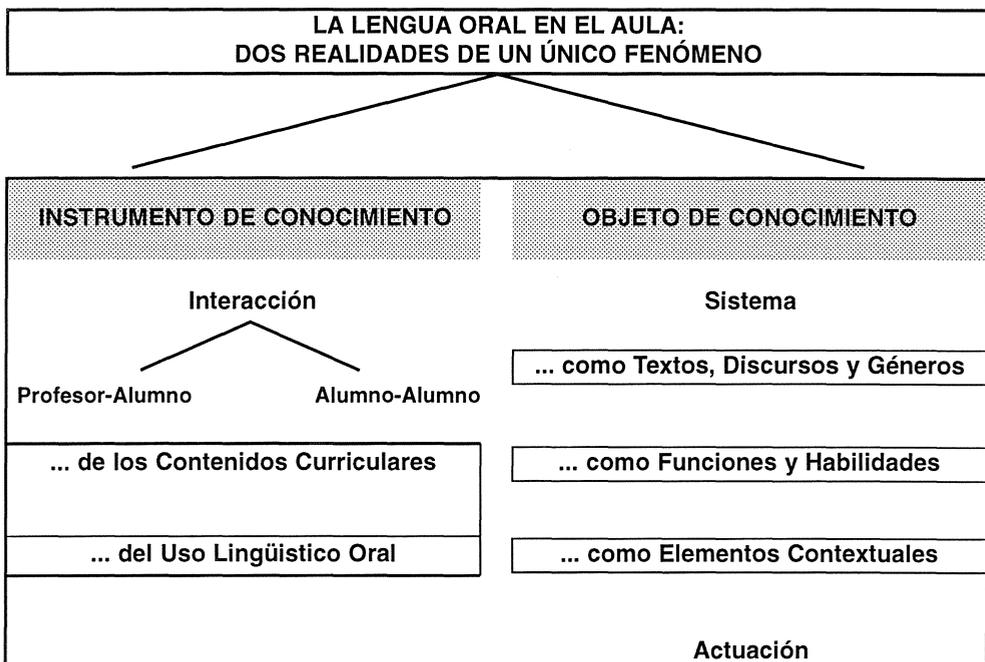


Figura 1

3. CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

Para la investigación

Es indudable que la literatura sobre las dos caras de ese único fenómeno que es la lengua oral en el aula está permitiendo a la Didáctica de la Lengua establecer las condiciones de intervención en el aula con el fin de transformar las prácticas de lengua oral y mejorarlas. Sin embargo, como adelantábamos en la introducción, aunque las aportaciones sobre el discurso en el aula son muchas e importantes: puramente lingüísticas, psicológicas y psicológicas educacionales, sociológicas y sociolingüísticas y educativas (Van Dijk, 1997), así como las aportaciones sobre los usos orales proporcionadas por las disciplinas sociopragmáticas, todavía están por aparecer investigaciones, desde la escuela, que relacionen el discurso en el aula con el objeto de conocimiento lingüístico oral.

La necesidad de estudios en este sentido estriba, por un lado, en la peculiaridad que presenta el área de lengua, a diferencia del resto de las áreas de conocimiento, ya que el contenido, la lengua oral en este caso, coincide con el mediador que interrelaciona los otros dos elementos didácticos. Así, el instrumento de transmisión entre emisor/docente y receptor/discipulante no puede desgajarse del mismo contenido transmitido, que es a la vez mensaje y código³. Por otro, la indagación en el aula es de incalculable valor para la Didáctica de la Lengua centrada en la práctica y en el análisis de los problemas didácticos (en este sentido, las propuestas didácticas adolecen hasta ahora de un referente real que estimamos necesario). Aunque la necesidad de conocer la práctica por parte de la didáctica no suene a nuevo (Besson y otros, *opus cit.*), conviene recordarlo.

Para la Formación del Profesorado

En el ámbito de formación inicial del profesorado, se impone ofrecer a los alumnos líneas de reflexión sobre la importancia del lenguaje y la interacción en el aula para la construcción del conocimiento y el aprendizaje de la lengua oral. Por tal motivo parece razonable utilizar en las aulas universitarias una metodología que tenga en cuenta una interacción que se parezca a la discusión real y ofrecer, además, la posibilidad de hacer cosas con la lengua oral en situaciones comunicativas formales ya que en la institución universitaria, la participación activa en esas intervenciones formales es fundamental para la adquisición de las reglas y aspectos comunicativos en general, y de los discursos en particular: “no es enseñable lo que se enseña porque no se hace aprendible según se enseña”.

Asimismo, en los centros de formación del profesorado es obligado sustituir las ideas o representaciones inafortunadas que están negando en la práctica el protagonismo de la lengua oral. Consecuentemente, tendremos que favorecer la aprehensión de conocimientos teóricos y metodológicos que permita a los alumnos concebir la lengua oral como una manifestación de la lengua de carácter universal y primordial en la vida social, anterior y más frecuente que la lengua escrita e inestimable como base de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, y así asegurar su futuro tratamiento en la escuela en términos de igualdad con la escrita.

(3) Las ciencias, por ejemplo, sí cuentan con estudios en este sentido (Lemke, 1997; Wells, 1996), asimismo existen algunas notables investigaciones sobre el discurso relacionado con otros contenidos lingüísticos (Besson y otros, 1996).

En estos contextos formativos, se ha de proporcionar a los futuros profesores las aproximaciones a ese marco teórico que se va perfilando y que, como hemos destacado al describir la lengua oral como objeto de conocimiento en el aula, gira en torno a dos ejes conceptuales. Sobre el primero, formal o gramatical, del mismo modo que sucede en la escuela, desde la filología se les forma, pero no se puede decir lo mismo en cuanto al segundo, funcional y pragmático. Nuestros alumnos adolecen de esa formación lingüística, lo que está provocando que el profesorado de Didáctica de la Lengua invierta un tiempo y esfuerzo superior al deseado y esperado. Tal circunstancia constituye un obstáculo para conseguir los objetivos didácticos, pues los programas han de cambiarse para adaptarse a esa necesidad del alumnado.

Sería rentable para la formación didáctica de los futuros maestros que las carencias aludidas desaparecieran, pues no parece prudente que sea el profesorado de nuestra área quien aborde en extensión y profundidad cuestiones de esa índole.

Para la práctica educativa

Al contemplar la lengua oral desde su doble vertiente como se ha hecho aquí, la interacción verbal oral se manifiesta como la premisa mayor de la que ha de partir la enseñanza y el aprendizaje en general, y la enseñanza y el aprendizaje del uso oral, en particular. En esta línea se manifestaba N. Saló (1990):

“El mestre ha d'establir el tipus d'interacció més adequada en relació a l'ensenyar i a l'aprendre, per tal de transformar la qualitat de l'ús de la llengua i de la comunicació a l'escola” (233)

Para conseguir, en consecuencia, enseñanzas y aprendizajes exitosos, el profesor habrá de promover en las clases el habla y hacer consciente al alumno de la oportunidad de utilizar estrategias discursivas para aprender y no desechar éstas aunque al principio presenten una forma no correcta, pues siempre que permitan reflexionar serán adecuadas y por tanto, aceptables en estos contextos donde aprender es la meta y la razón de ser de su existencia.

El habla no sólo tiene una función expresiva y comunicativa, sirve para articular el pensamiento y facilitar el desarrollo y la comprensión de los procesos mentales. El habla para pensar, investigar e imaginar son finalidades que la práctica debe tener presente y para ello resulta imprescindible valorar la naturaleza del marco comunicativo que se produce en la realidad del aula.

Un discurso competente es imprescindible para toda la enseñanza pero al sobrevenir de toda enseñanza un aprendizaje incidental de carácter lingüístico oral, la responsabilidad lingüística no se circunscribe al profesorado de lengua. Es tarea de todos cuidar el marco comunicativo, analizarlo y planificarlo.

La oportunidad de tener el marco comunicativo como instrumento al servicio del aprendizaje lingüístico, del aprendizaje del uso oral, ha hecho que se proponga como método de conocimiento del uso oral y de reflexión para mejorarlo (Tusón, *opus cit.*; Nussbaum, 1994). En el aula se produce un material auténtico de gran potencialidad didáctica ya desde las situaciones comunicativas que se dan en la clase de lengua ya desde las situaciones comunicativas que se dan en el resto de las clases, pues se crea un escenario comunicativo donde se constata qué hacemos al hablar y qué discursos orales se utilizan.

Para finalizar, insistir, por una parte, en la exigencia que tienen los profesores de lengua de planificar seriamente la lengua oral y precisar los aspectos que hay que tratar en el aula y cómo llevarlos a cabo a través de actividades de análisis o reflexión y de producción, por lo que suscribimos las palabras de M.D. Abascal (1997). Respecto al análisis, cabe recordar la conveniencia de proponer al alumnado textos orales reales y no escritos. Sobre este particular, se cuenta ya con muestras de análisis lingüísticos de textos orales reales de gran valor para el profesorado de lengua, sobre todo de niveles superiores (en Cuadernos de Lengua española, 1997). Afortunadamente también, alguna gramática ha salido al mercado español exponiendo cómo los hablantes organizan su mensaje para producir distintos textos y cómo se concretan éstos en producciones lingüísticas (Lo Cascio, 1998). Y por otra, insistir también en el control y reflexión de lo que la teoría nos ofrece pues no pocos de sus conceptos por viejos o por complejos podrían negar importantes debates abiertos y aplicaciones mecánicas que la experiencia en la clase de lengua desaconseja.

BIBLIOGRAFÍA

- ABASCAL, M. D. (1997). Didáctica de lo oral. En J. Serrano y J.E. Martínez (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 155-180). Barcelona: Oikos-tau.
- AUSTIN, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicación al currículo* (edición revisada). Madrid: Visor.
- DE BEAUGRANDE, R.- A. Y DRESSLER, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BESSON, M. J. y otros. (1996). Discursos de enseñanza y expresión escrita. En C. Coll y D. Edwards (Eds.) (pp. 117-136).
- CALLEJA, I. (1998). La lengua oral en el marco comunicativo del aula. V Congreso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura. Coimbra.
- CASALMIGLIA, H. (1995). El estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 18-28.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- COLL, C. Y EDWARDS, D. (Eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio educacional*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- COTS, J. M. (1995). El desarrollo de la competencia comunicativa. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 17-23.
- CUERVO, M. Y DIÉGUEZ, J. (1991). *Mejorar la expresión oral*. Madrid: Narcea.
- DOLZ, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *CL&E*, 23, 17-27.
- DOLZ, J. Y SCHNEUWLY, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 9-16.
- LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- LO CASCIO, V. (1998). *Gramática de la argumentación*. Madrid: Alianza Universidad.
- LÓPEZ VALERO, A. (1991). Tipología textual y técnicas de expresión oral. *Lenguaje y Textos*, 9, 115-132.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- NUSSBAUM, L. (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 40-47.
- PORTILLO VIDIELLA, M. C. (1997). La lengua oral en las asambleas. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 17-21.
- PUJOL-BERCHÉ, M. (1994). La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal. *CL&E*, 23, 9-16.

- REYZÁBAL, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- DEL RÍO, M. J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/Horsori.
- SALÓ, N. (1990). *La parla a la classe*. Barcelona: Ceac.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor.
- TUSÓN, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 40-47.
- VAN DIJK, T. (Ed.) (1997). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction* (2 Vols.). London: Sage.
- VILÁ, M. Y VILA, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *CL&C*, 23, 45-54.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.
- WELLS, G. (1990). Alfabetización y charla colaborativa. En M. Siguán (Coord.) (pp. 89-108).
- (1996). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. En C. Coll y D. Edwards (Eds.) (pp. 75-98).