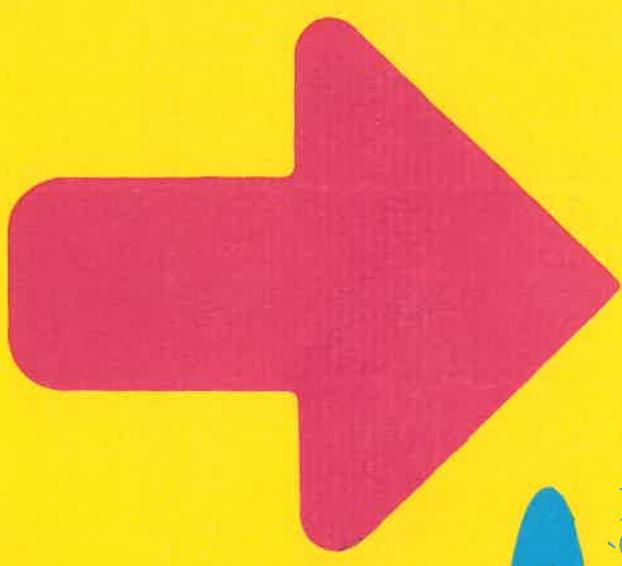
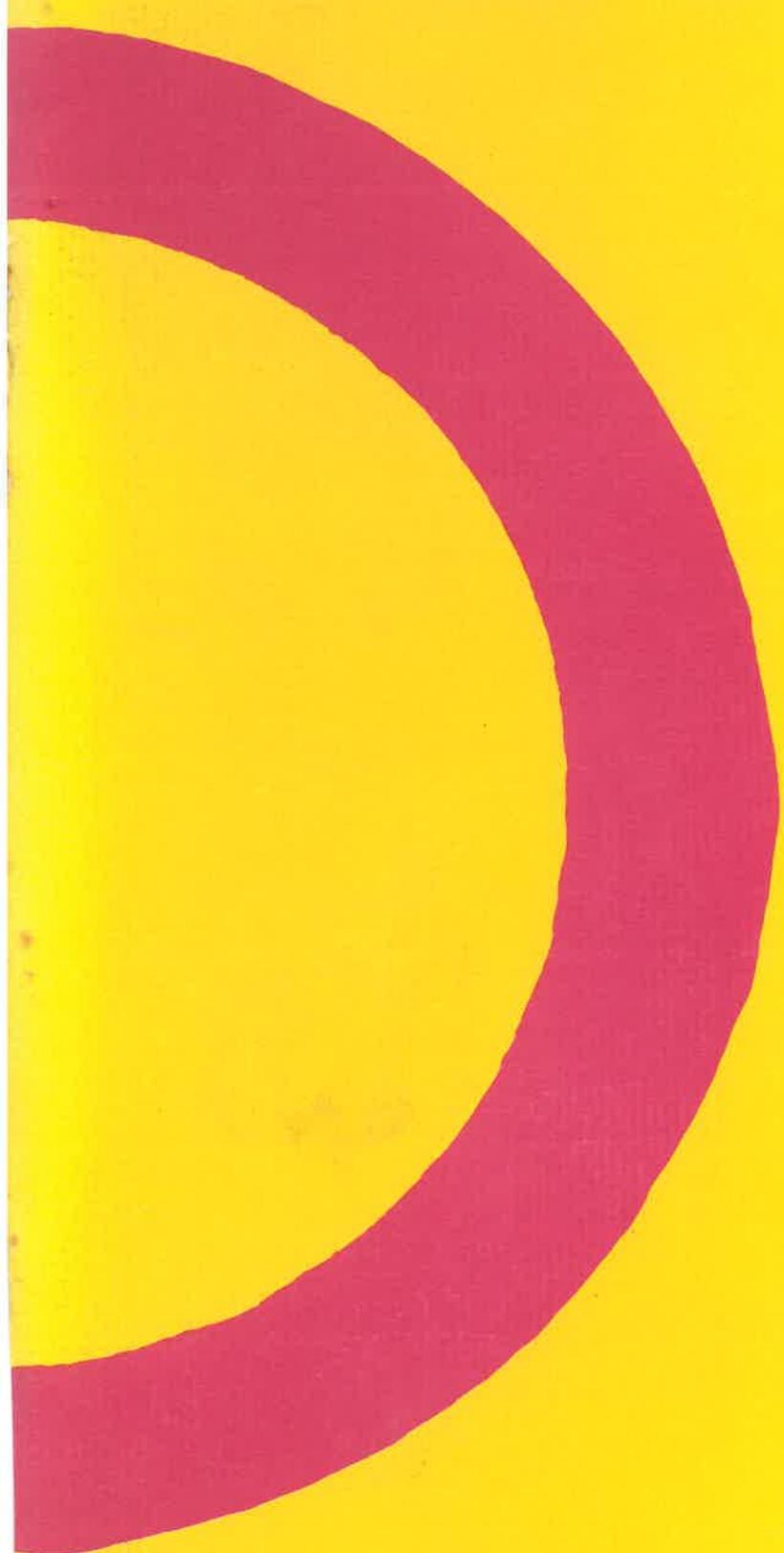


SIGNOS



USOS ORALES Y ESCUELA

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 2 • Número 2 • Enero–Marzo 1991

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no deruelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos. SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECCIÓN
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL

Carlos López (director CEP)
Fernando Alonso, César Cascante,
Julio Carrizosa, Marta Lorenzo,
Tudreano Mohedano, Juan Níebla,
Casimiro Rodríguez, Pedro
Santamaría, Carmen Sánchez,
Humberto Fernández,
Carlos Lomas (director SIGNOS)

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Miguel
Ángel Murcia, Carlos Rodríguez

CONSEJO ASESOR

Carlos López, Jorge Antuña, Francisco
Gayoso, Josefina Muñoz, Carlos Lomas,
Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio,
Carlos Rodríguez, Martín Cabrejas,
Santiago Trujillo, Horacio Gutiérrez,
César Vázquez, Beatriz Martínez, Rafael
Fernández, Javier Tamargo, Nicomedo
García, Paula Izquierdo

DISEÑO GRÁFICO
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES
María Fernanda Leonato
Amada Sebastián

EDITA
Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (985) 341415 - 342100 - 354807
Fax: 535 48 63
Printed and made in Spain

COMPOSICIÓN: PontiZón
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-4507/90

PORADA: CARLOS RODRIGUEZ
CARLOS LOMAS

S U M A R I O

3

Editorial

4

JOSÉ MARÍA ROZADA
*Un planteamiento dialéctico-crítico
en la enseñanza*

18

DOSSIER
Usos orales y escuela

20

ANDRÉS OSORO
*Apuntes para un método en la
enseñanza de la lengua y la
literatura en educación secundaria*

38

HELENA CALSAMIGLIA
El estudio del discurso oral

50

AMPARO TUSÓN VALLS
*Iguales ante la lengua, desiguales
ante el uso. Bases sociolingüísticas
para el desarrollo discursivo*

60

LUCI NUSSBAUM
*De cómo recuperar la palabra en
clase de lengua. Notas para el
estudio del uso oral*

68

BIBLIOGRAFÍA

72

LIBROS

En un trabajo aún inédito, el lingüista norteamericano George Lakoff analiza el sistema metafórico utilizado para justificar la guerra del Golfo concluyendo, tras una exhaustiva disección de los procedimientos simbólicos puestos en juego al servicio de la barbarie, que si existe una metáfora global que compendie la significación otorgada por los vencedores al conflicto ésa es la del cuento de hadas de la guerra justa, con sus personajes (el malo o villano, el héroe y la víctima), sus escenarios, sus acciones (la violación, el secuestro, el rescate...), etc....

Y es que los signos, gráficos e icónicos, impresos o electrónicos, que han aderezado en estos últimos meses las comunicaciones relativas al conflicto han actuado más como **forma de ocultación** (con el lamentable espectáculo del consenso en torno a la conveniencia de la censura y la autocensura) que como códigos al servicio de una cabal comprensión del sentido último de la guerra.

Ante coyunturas como ésta, a las que la escuela no es ajena en su labor de transmisión del saber y de las formas de interacción y sumisión social, lo que acontece en las aulas no ha de entenderse tan sólo como una actividad estrictamente técnica —la difusión de un conocimiento aparentemente neutral— sino ante todo como un eficaz sistema orientado a legitimar las ideologías y formas socioeconómicas que controlan nuestras vidas y nuestras percepciones.

SIGNOS pretende contribuir entre los enseñantes a una indagación colectiva tendente al dominio de los fundamentos teóricos que inspiran sus prácticas educativas, vinculándolas a un análisis crítico de los contextos sociales en los que se sitúa la escuela y orientándolas a contrarrestar, en la medida en que sea posible, el papel de legitimación y reproducción —no exenta de contradicciones— que el sistema social atribuye al sistema educativo en su afán de hegemonía.

Sólo así será posible caminar hacia la **desalienación** profesional de los profesores (quienes con frecuencia realizan su trabajo práctico sin el dominio de los resortes teóricos del mismo) y a la **emancipación del saber** emitido en el seno de la institución escolar. Sólo así será posible contribuir desde la escuela a hacer posible una lectura de sentido de las metáforas de la vida cotidiana contenidas en los signos de este tiempo de signos.

Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza*

Lo que voy a plantear aquí es el resultado, basta el momento, de un trabajo en el que trato de combinar el estudio, la reflexión y la actividad profesional y socio-política. Esta tarea no será nada si no encuentra más audiencia y apoyo que aquella que le prestan los

grupos de compañeros y compañeras que están comenzando a organizarse en torno a la idea de desarrollar lo que sea una perspectiva crítica (que nosotros denominamos dialéctico-crítica) de la enseñanza. De modo que al plantear estas cuestiones, lo que pretendo es lanzar una invitación a ocuparse del conjunto de los problemas teóricos y prácticos que a mi modo de ver plantea el desarrollo de esta denominada “perspectiva dialéctico-crítica”

JOSE MARIA ROZADA**

Q

uiero dejar claro, sin que ello suponga una petición de benevolencia a la hora de juzgar lo que voy a decir, que mis planteamientos no tienen, ni pretenden tener, un carácter académico, en el sentido

de estar respaldados por algún grado de autoridad del autor en ese campo. Lo que yo vengo haciendo al plantear estas cuestiones, es asumir el grado de audacia que me parece necesario para fomentar, entre quienes, como yo, no tienen una sólida formación en una serie de campos que, sin embargo, están presentes en la enseñanza, un interés por acercarse a ellos, no para alcanzar un *status* académico, sino para reflexionar sobre sus aportaciones y ponerlas *en relación* con la práctica, a fin de promover ese proceso de clarificación y búsqueda de la coherencia personal, profesional y socio-política, que precisamente propugnamos desde una perspectiva crítica.

Comenzaré señalando que la crítica se tiene a sí misma como superadora tanto de la perspectiva técnica como de su pretendida antagonista la práctica. Técnica, práctica y crítica tal es el espectro de planteamientos que se están manejando actualmente en el campo de la enseñanza o, si se quiere, del currículum. Es conveniente referirse a todos ellos y ponerlos en relación aunque se trate, como aquí, de centrarse en uno sólo de los tres.

El planteamiento técnico: en sentido restringido y en sentido amplio

Me parece importante realizar una distinción que nos va a ser de gran utilidad más adelante cuando ponga de relieve el error que cometen muchos de los que creen haber superado esta orientación técnica. Se trata de distinguir entre un planteamiento técnico en sentido restringido y otro de carácter más general, más amplio.

En un sentido restringido, por planteamiento técnico de la enseñanza se entiende el conjunto de propuestas que por los años 60 se desarrollaron en los EE.UU. (aunque sus antecedentes son muy anteriores) y en los 70 en nuestro país, tendentes a racionalizar la actividad de enseñar planteándola como una cuestión tecnológica que debiera ser abordada a partir de los conocimientos aportados por la ciencia. Se trató entonces de diseñar técnicas basadas fundamentalmente en la psicología, particularmente en la psicología que se entendía entonces como científica, es decir, en el conductismo.

Bajo esta concepción lo que se pretendió con los profesores fue convertirlos en buenos técnicos, es decir en profesionales eficaces a la hora de conseguir aprendizajes, pero no tanto porque dominásemos las disciplinas que servían de base a las técnicas que se propugnaban, sino porque fuésemos capaces de aplicar aquellas técnicas que otros, más expertos, habían concebido. En concreto, la técnica que más se desarrollaría sería la relativa a la planificación educativa. Todos nosotros hemos conocido esta corriente, bien en las escuelas de formación del profesorado, en el CAP, o al preparar las oposiciones, cuando tuvimos que aprender a programar. Saber programar consistía más o menos en saber formular con precisión lo que se iba a hacer, sobre todo los objetivos que se pretendían, a fin de poder evaluar también con precisión el grado de eficacia alcanzado. Dentro de este planteamiento se incluirían también propuestas de formación y selección de los profesores basadas en la identificación de las competencias docentes que estuvieran relacionadas con la obtención de resultados eficaces.

Como señalan los estudiosos del currículum, esta orientación y reducción de los problemas educativos a problemas técnicos, se hizo predominante en los Estados Unidos de Norteamérica tras la crisis que produjo en su sociedad el lanzamiento del Sputnik por los soviéticos en 1957. Ya antes con el *maccarthismo* y, en general, con la guerra fría, la orientación del debate sobre la educación había sido desplazada de los temas clásicos acerca de la formación de los individuos, con un interés predominante por los valores morales y éticos, y sobre todo democráticos, en los que habían ejercido una notable influencia pensadores como John Dewey, pasando a considerarse como izquierdistas las ideas que hasta entonces eran tenidas por enfoques progresistas de la educación. Fue ese contexto de búsqueda de la eficacia, así como de recesión ideológica, el que impulsaría definitivamente los planteamientos tecnocráticos en la enseñanza.

Asimismo, como han puesto de manifiesto entre otros Julia Varela y Carlos Lerena, en España esta corriente se introduce en la década de los 70, coincidiendo con la llegada al poder de los tecnócratas del Opus Dei interesados en "el crepúsculo de las ideologías", si bien el contexto nacional-catolicista en el que se plantearon estas cuestiones limitaría considerablemente su implantación.

Ahora bien, si la perspectiva técnica fuese sólo esto, su superación constituiría para nosotros un problema menor. En realidad, la mayoría de los profesores nunca llegamos a caer en ella plenamente, y de hecho pocas veces hemos programado nuestro trabajo tal y como se nos decía. Hoy, además, se está revisando también en el ámbito académico. El reconocimiento de que el aparato técnico desarrollado en el campo del currículum resulta inviable es asumido de manera creciente en el ámbito anglosajón a lo largo de los años 70, mientras que en España será a lo largo de la década de los 80 cuando cobre importancia dicha revisión, primero en el ámbito académico y luego en otros como el de la formación permanente del profesorado. Hoy prácticamente nadie aboga por un tecnicismo tan estrecho como el de, por ejemplo, considerar que una formulación operativa de los objetivos de aprendizaje es la mejor manera de planificar, llevar a cabo y evaluar la tarea de enseñar.

Pero el planteamiento técnico es mucho más que esto. Lo que hemos descrito como su versión restringida no es más que la forma concreta que adoptó, en el campo de la enseñanza y en un momento histórico determinado, lo que es una concepción mucho más amplia, mucho más general.

En un sentido amplio, por perspectiva técnica debemos entender el tipo de ideología y de racionalidad dominantes en las denominadas sociedades de capitalismo avanzado. Es bien sabido que los desarrollos de la ciencia, de la técnica, de la industria, de la burguesía y de la ideología que corresponde a ésta se va imponiendo como hegemónica, son procesos que se desarrollan íntimamente relacionados, configurando las sociedades capitalistas desarrolladas actuales.

Entre los rasgos más destacados de esa ideología, está la reducción de la racionalidad a su vertiente técnica o instrumental, lo que supone abordar los problemas de cualquier naturaleza, como cuestiones relativas a los medios y no como cuestiones de carácter ético, moral, político, etc. concernientes a la esfera de los fines. Con ello se dan por definitiva-

“Lo que pretendo es lanzar una invitación a ocuparse del conjunto de los problemas teóricos y prácticos que a mi modo de ver plantea el desarrollo de esta denominada perspectiva dialéctico-crítica”



mente establecidos, casi como si fueran naturales, una serie de valores, principios, relaciones, etc., que son los que corresponden a las sociedades de mercado, de tal manera que los aspectos esenciales del orden social no son puestos en cuestión.

En la enseñanza no se presentan más problemas que los relativos a las inversiones, o a la formación del profesorado, o a la modernización de los programas, o a la distribución de los ciclos, niveles, etapas, etc; cualquier otra consideración tendente, por ejemplo, a cuestionarse las formas de escolarización actuales, o la concepción dominante de la educación y sus relaciones con la estructura económica, o con los diversos intereses de clase, etc, puede tener cabida en el campo de la literatura pedagógica o de las aportaciones de la sociología al conjunto de los saberes que se cultivan y se consumen en el ámbito académico, pero no son objeto de consideración en el de la política educativa, salvo en las esporádicas algaradas que organizan los sectores sociales más celosamente guardianes de sus privilegios. La ideología dominante menosprecia como falto de realismo, poco pragmático y por lo tanto idealista, cualquier planteamiento que ponga en cuestión el *statu quo*.

Además, las decisiones, puesto que se plantean siempre como de carácter técnico, se reservan a los expertos, que son quienes tienen el dominio de la ciencia o de sus aplicaciones, y por lo tanto se entiende que nos pueden ofrecer las mejores soluciones, tanto si se trata de construir máquinas como de organizar la administración y la gestión de los asuntos públicos que son de naturaleza socio-política. Incluso a los políticos se les exige ser buenos técnicos o rodearse preferentemente de ellos. Políticos, además, se entiende que son aquellos profesionales, aunque sean eventuales, que salen de los comicios, así como sus intereses y controversias, pero no se entiende que políticos sea mos todos nosotros y los asuntos que nos afectan como miembros de una colectividad. Todo lo cual supone la restricción de la democracia a sus aspectos más formales, básicamente a la celebración de elecciones (por cierto, en España, cada vez menos respetuosas con las formalidades mínimas,

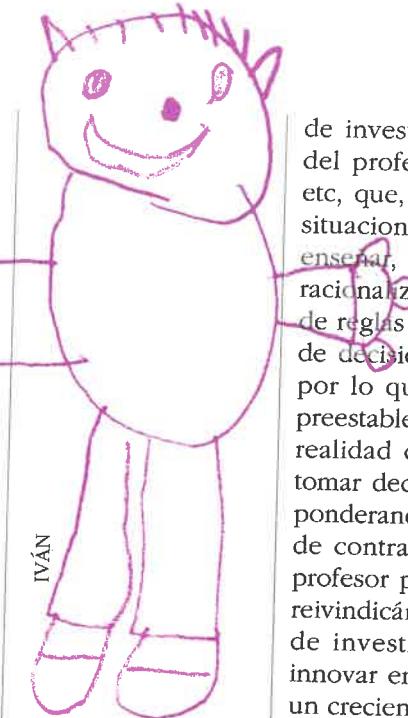
sobre todo en lo que se refiere a la permanente manipulación de la opinión pública a través de un desigual acceso a los medios de comunicación), tras las que toda participación queda delegada, convirtiendo a los pueblos en masas de votantes y escamoteando la verdadera democracia consistente en la participación permanente en la cosa pública.

En la enseñanza, esta perspectiva técnica en sentido amplio no se presenta siempre necesariamente bajo la forma de esa didáctica tecnicista a la que hemos denominado "planteamiento técnico en sentido restringido"; como hemos dicho, ésta no es más que una de sus formas históricas, seguramente la más extrema, la más dura, y por lo tanto la menos hábil, la menos posible. En sentido amplio, el planteamiento técnico se puede decir que está detrás de cualquier propuesta que no vaya más allá del intento de mejorar las cosas que funcionan mal, como pueden ser la calidad de la enseñanza, la organización de los centros, las materias que se han de enseñar, el malestar docente o sus desequilibrios psíquicos, etc, dando por sentado que esta escuela y esta sociedad deben mantenerse, tratándose sólo de que la primera sea más funcional para la segunda, mejorando su eficacia, corrigiendo sus errores.

La necesidad de aclarar estas versiones "restringida" y "amplia" de la denominada "perspectiva técnica" viene impuesta precisamente por el hecho de que se puede ser alternativa a la primera y no a la segunda, cosa que parecen pasar por alto muchos de los que pretenden dar por superada esta concepción, con la aparición de la denominada "perspectiva práctica".

La perspectiva práctica: neotecnistas y cuasicríticos

Entendemos por tal el planteamiento que, como reacción al tecnicismo más estricto, se desarrolló a partir del final de los años 60 en Estados Unidos (las primeras obras son las de Jakson -1968- y Schwab -1969-) y que en nuestro país se introduce a lo largo de la década de los años 80, pudiendo decirse que está presente en todo el conjunto de corrientes



de investigación, innovación, formación del profesorado, planificación didáctica, etc, que, destacando el carácter variable, situacional e incierto de la actividad de enseñar, señalan que ésta no puede ser racionalizada acogiéndose a la aplicación de reglas técnicas, sino que exige la toma de decisiones durante la misma práctica, por lo que más que de ejecutar planes preestablecidos, se trata de gestionar una realidad compleja, en la que se han de tomar decisiones prudentes, equilibradas, ponderando entre finalidades no exentas de contradicción. Bajo esta corriente el profesor pasa a ocupar un papel central, reivindicándose su figura tanto si se trata de investigar como de planificar o de innovar en la enseñanza, desarrollándose un creciente interés por su pensamiento y las estrategias para formarlo en las artes de la práctica.

Los autores que se encuadran dentro de esta perspectiva suelen citar a Aristóteles para tomar de él la distinción entre los dos tipos de práctica que éste formula, a saber: la práctica como "saber hacer" que requiere habilidades técnicas, y la práctica como "saber gestionar" que requiere sindéresis, capacidad de ponderar, de enjuiciar con prudencia, de poner en juego valores éticos y morales. A partir de tal distinción señalan que la enseñanza es una práctica del segundo tipo y no del primero, por lo que no puede ser abordada técnicamente, al mismo nivel que lo es el proceso de fabricación de un objeto, por ejemplo.

Pero todas estas ideas, cuando se utilizan reduciendo el significado de la práctica al conjunto de actividades que se realizan en el marco de la enseñanza, más concretamente de las instituciones en las que ésta se lleva a cabo, es decir, cuando se aplican sólo a la gestión de los problemas del aula o del centro, tal y como se observa con frecuencia en los trabajos que se realizan inspirados en esta perspectiva, resultan ser propuestas tremadamente útiles para corregir los excesos del taylorismo puro y duro (en la línea que ya se ha hecho en el campo de la producción), sin que ello signifique entrar a cuestionar esa ideología y racionalidad dominantes que hemos denominado

"En sentido amplio, el planteamiento técnico se puede decir que está detrás de cualquier propuesta que no vaya más allá del intento de mejorar las cosas que funcionan mal ..." "

“... la revisión que el planteamiento práctico realiza del técnico en su acepción más restringida, es en muchos aspectos innecesaria, inconveniente incluso ...”

“perspectiva técnica en sentido amplio”. Sólo si la reflexión que exige todo “saber gestionar” es llevada hasta la esfera de lo ideológico y del contexto socio-político que lo enmarca, se puede decir que la perspectiva práctica se enfrenta al planteamiento técnico en sus dos acepciones o niveles, pero entonces sería mejor reconocerla como una perspectiva que se adentra en el terreno de la crítica.

Efectivamente, se observa cierta confusión entre la corriente práctica y las otras. Entre los prácticos, cabe seguramente establecer dos sectores: por un lado los que no alcanzan a cuestionar mas que el planteamiento técnico en sentido restringido, a los que se puede considerar como *neotecnicistas*, en el sentido de que no aportan más que nuevas técnicas útiles para corregir pasados errores; por el otro, los que llevan las capacidades que requiere el “saber gestionar”, hasta el nivel del compromiso socio-político que ello incluye, y orientan la reflexión hacia los contenidos ideológicos de la conciencia, con el fin de someterlos a revisión. De ellos, sólo los segundos tienen algo que ver con la crítica. Podríamos considerarlos como *cuasicríticos*. Algunos incluso se consideran incluidos en esta última perspectiva.

Lo que yo mantengo respecto a esta cuestión, y espero que más adelante quede más claro, es que la revisión que el planteamiento práctico realiza del técnico en su acepción más restringida es en muchos aspectos innecesaria, inconveniente incluso, tal y como ocurre cuando se alimentan las reticencias hacia el conocimiento científico, hasta el punto de llegar a prescindir de él; mientras que la revisión que alcanza a plantear aspectos relativos a la acepción más amplia del planteamiento técnico, si bien es necesaria, resulta insuficiente para la realización de una crítica plena, si no supera el nivel de la mera reflexión teórica sobre la ideología dominante en la sociedad y en el currículum.

La perspectiva crítica

El planteamiento crítico de la enseñanza se enfrenta también al técnico, pero en sus dos acepciones de tecnicismo didactista y de raciona-

lidad hegemónica, así como a las bases materiales que lo determinan. En rigor, no cabría hablar de un planteamiento crítico de la enseñanza, sino de un planteamiento crítico general, que se extiende a todos los ámbitos de la sociedad y por tanto también de la enseñanza. La crítica no se caracteriza por buscar una alternativa a la pedagogía por objetivos proponiendo una pedagogía por “principios de procedimiento”, por ejemplo, sino que el verdadero blanco que escoge la crítica es de naturaleza socio-política y no didáctica; claro que su enfrentamiento con la racionalidad hegemónica en las sociedades modernas, lleva consigo la necesidad de revisar las propuestas concretas en las que ésta se manifiesta en el campo del currículum, tanto si se trata de las formas primeras y más duras, como si se refiere a sus formas neotecnistas más modernas.

Me referiré a esta perspectiva como algo en construcción, toda vez que, como he dicho al principio, lo que me propongo al exponer mis reflexiones es formular una invitación a participar en el trabajo permanente de ir dotando de un cuerpo teórico y de un compromiso práctico esto que denominamos planteamiento crítico (dialógico-crítico) de la enseñanza. Por su propia naturaleza, el desarrollo coherente de la crítica no puede ser nunca una actividad reservada a un grupo de intelectuales en el sentido académico del término.

En el campo de la filosofía y de la ciencia, particularmente de las denominadas ciencias humanas, están disponibles los saberes necesarios para desarrollar una concepción crítica de la sociedad, inclusiva de una concepción crítica de la enseñanza. Sin duda las obras de personajes como Marx, Gramsci o Habermas constituyen el filón más rico para extraer los materiales que necesitamos en la tarea de llevar a cabo esa construcción. Contemporáneos nuestros lo están haciendo ya con un interés centrado en la enseñanza, de modo que resulta inexcusable recurrir a los trabajos de autores como Freire, Giroux, Apple, Carr, Kemmis, Sharp, Fernández Enguita y un largo etcétera. A pesar de que aumenta el interés por estos autores, me preocupa la posibilidad de que no ocurra otra cosa más que el paso de una nueva moda por la pasarela del currículum, con el asentamiento temporal de un nuevo “paradigma” en el ámbito académico, sin que la realidad se mueva ni un ápice. Si ello fuese así, significaría que nuestra apelación a la crítica no habría sido más que una forma de incoherencia o de impostura.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

Al abordar mi propia formación junto con un grupo de compañeras y compañeros que formamos una serie de grupos de investigación-acción, el primer trabajo que se me presenta es el de la aclaración del propio concepto de crítica, a fin de saber de qué estamos hablando; y al mismo tiempo, es decir, con los primeros avances en esa clarificación, tratamos de planificar nuestra intervención en la realidad, que ya no será sólo escolar sino también socio-política.

El concepto de crítica: crítica teórica y crítica práctica

Es bien sabido que los conceptos evolucionan adquiriendo dimensiones nuevas a lo largo de nuestra vida, lo cual se plasma en los cambios que sufren los significados de las palabras. Reconstruir esos significados es siempre un ejercicio interesante que nos ayuda a controlar nuestro pensamiento y a darnos cuenta del camino recorrido y del nivel en el que estamos y en el que pueden estar otros.

El primer significado que tuvo para mí la palabra "crítica", creo recordar que fue el de "murmuración". Era un significado negativo: criticar era algo repudiable. Recuerdo oír hablar de algunas vecinas acusándolas de criticonas (estas cosas se suelen atribuir sobre todo a las mujeres). Este significado perduraría como exclusivo a lo largo de toda mi infancia, pasando más adelante a convivir con otros. Así debió ocurrir al conocer a través de los estudios de bachillerato que existía una crítica literaria, de cine, de arte, etc. Entonces la palabra evolucionaría dando

entrada a una acepción más positiva, más culta (ahora ya no eran las comadres las únicas que criticaban, sino que lo hacían los hombres, los críticos). Más adelante, coincidiendo con el despertar de la conciencia política, la crítica vino a significar para mí algo así como "estar a la contra de...", "leer la realidad en negativo", "oponerse a...", "afrontar la realidad con espíritu polémico", etc. Estoy convencido de que éste es el significado más desarrollado que tiene esta palabra para la mayoría de las personas que se sienten atraídas por la adopción de una perspectiva crítica.

Si bien, como veremos, lo que haya de ser la crítica en cada momento, habrá de dilucidarse atendiendo al contexto histórico concreto, resulta absolutamente necesario elevar el concepto de crítica que manejamos. Para ello, sugiero que es conveniente recurrir a la clásica distinción marxista entre *crítica teórica* y *crítica práctica*.

En los campos del pensamiento filosófico y de las ciencias sociales, se manejan asiduamente un conjunto de pares de conceptos tales como: *teoría y praxis*, *pensamiento y acción*, *conciencia y realidad material*, *alienación y explotación*, *superestructura y base o estructura*, *filosofía y revolución*, etc, que si bien tienen significados muy distintos, vienen a poner de manifiesto la existencia de dos campos o esferas, cuya distin-

"... me preocupa la posibilidad de que no ocurra otra cosa más que el paso de una nueva moda por la pasarela del currículum"

ción parece tan necesaria como su inmediata puesta en relación.

A la luz del materialismo dialéctico, la relación entre los conceptos que forman cada uno de estos pares se presenta como una relación dialéctica. Tanto el idealismo consistente en pensar que son los términos citados en primer lugar de dichos pares los que determinan a los citados en segundo lugar, como el mecanismo consistente en pensar todo lo contrario, es decir, que son los términos citados en segundo lugar los que determinan a los primeros, son superados por la filosofía materialista dialéctica. Al amparo de ésta se han desarrollado la psicología y la psicolingüística de autores como Vigotski, Luria, Leontiev, Wallon, Zazzo, Volosinov, etc, cuyas aportaciones constituyen hoy un cuerpo de conocimientos científicos suficiente para sostener que, como acabo de decir, las relaciones dentro de cada uno de estos pares han de ser planteadas como relaciones dialécticas.

Propongo recurrir a dichos pares de conceptos y a sus relaciones para plantear la distinción entre una crítica teórica y una crítica práctica, así como la trabaçon dialéctica de ambas.

Por crítica teórica se entendería aquella que pertenece a la misma esfera que los conceptos citados en el primer lugar de los pares anteriores, es decir, al campo de la teoría, del pensamiento, de la conciencia, de la alienación (o desalienación), de la superestructura, de la filosofía (en el sentido que Marx utilizaba el término cuando señalaba que había servido más para interpretar el mundo que para cambiarlo). Sería una crítica que se resolviera mediante actos mentales destinados a transformar la conciencia. Aquella que se atribuye a Hegel, a los jóvenes hegelianos, al joven Marx entre otros, y que más recientemente reivindicarán los filósofos de la Escuela de Francfort al señalar la necesidad de volver a la crítica de la conciencia. Su lugar, como se ha dicho, sería el interior de la bóveda craneana.

Por crítica práctica entenderíamos aquella que puede asociarse con los conceptos que ocupan el segundo lugar en los pares anteriores, es decir, con la praxis, la acción, la realidad material, la

"Es conveniente recurrir a la clásica distinción marxista entre crítica teórica y crítica práctica "

explotación, la estructura económica, la revolución, etc. Sería el tipo de crítica que se atribuye al Marx maduro, que habría evolucionado desde la crítica teórica hasta la lucha política, la actividad material, histórica, social, centrando su trabajo intelectual en el estudio de las condiciones materiales de existencia, su dinámica y su transformación, pasando a entenderlas como generadoras de la conciencia y no productos de ésta. Sería aquella crítica que le llevaría a decir que "el arma de la crítica no podía sustituir a la crítica de las armas". Se trataría de una crítica dirigida a transformar la realidad en primera instancia. Su campo no sería ya la bóveda craneana sino la fábrica, la calle, el sindicato, el partido.

Claro que esta distinción no es una cuestión tan simple y tropieza con las dificultades inherentes a todo intento de deslindar analíticamente aquello que se entiende como dialógicamente trabado. Así, por ejemplo, se puede realizar una actividad correspondiente a la esfera de los primeros conceptos, que sin embargo esté referida a los segundos, planteándose entonces si la misma ha de ser encuadrada en uno o en otro campo. Cuando Marx escribió las páginas de *El Capital* posteriores a 1873, es decir, una vez que se había apartado de la actividad pública, permaneciendo en el recinto de una habitación, sin más actividad que la de leer, escribir, tomar café y fumar mucho, ¿realizaba una crítica teórica o una crítica práctica? Se podría decir que realizaba una práctica teórica por cuanto que consistía en actos mentales, tendentes a establecer las leyes del cambio histórico, con la finalidad de penetrar en el conocimiento de la realidad y de ilustrar a los agentes del mismo; pero también se trataba de una teoría práctica, por cuanto que estaba referida a las condiciones materiales de existencia y se realizaba con el compromiso de contribuir a la transformación de la realidad socio-política. De todos modos conviene recordar que fueron sobre todo razones de salud las que llevaron a Marx a dejar la lucha activa en los últimos años de su vida.

Si realizamos una crítica sólo teórica habremos caído en el idealismo, al considerar que los cambios en la conciencia



LUIS ANDINO



son suficientes para cambiar la realidad. Por el contrario si realizamos una crítica sólo práctica, ésta estará regida por una conciencia acrítica que, por lo tanto, va a ser una falsa conciencia, una conciencia errónea impregnada de ideología dominante, con lo que no pasaremos de un mero activismo que, por inconsciente, no será capaz de cambiar lo establecido sino que fácilmente caerá en su juego. Podría decirse entonces que la separación de la crítica teórica y la crítica práctica sólo se puede hacer al precio de arruinar las posibilidades de una crítica capaz de transformar la realidad. De ahí que convenga no perder de vista la relación dialéctica entre los campos de la teoría y de la práctica, razón por la cual los compañeros y compañeras que estamos tratando de orientarnos en una dirección crítica, hacemos bien en calificar a nuestro modelo de trabajo como dialéctico-crítico.

Cómo desarrollar un trabajo dialéctico-crítico en la enseñanza

A mi modo de ver, y sin que esto suponga otra cosa que un intento de establecer algunas pautas de trabajo que nos ayuden a ser coherentes con lo que pensamos, en el campo de la crítica teórica debiéramos cultivar la reflexión como introspección, y la ilustración mediante el recurso a los conocimientos científico y filosófico.

La reflexión

Respecto a la primera cuestión, considero que el conocimiento de nuestro propio pensamiento y de los condicionamientos subjetivos que haya en él, constituye una importante faceta de la que hemos denominado "crítica teórica". Podríamos distinguir aquí dos formas de autocritica. Por un lado la que se dirige al conocimiento de nuestra personalidad profunda, camino que se puede recorrer, si se quiere, hasta las profundidades del "alma", lo que no siempre es aconsejable; ahora bien, algo de ello hay que tener. Un cierto nivel de conocimiento de nuestra personalidad, no sólo viene bien a quienes trabajamos en un campo en el que ésta juega un papel tan importante

"Si realizamos una crítica sólo teórica habremos caído en el idealismo, al considerar que los cambios en la conciencia son suficientes para cambiar la realidad"

(aunque no es ésta una cuestión que venga al caso ahora), sino que es necesario para conocer mejor, y por lo tanto controlar, el sesgo de nuestra personalidad pública y, en algunos aspectos, política. Me refiero a la relación que se pueda establecer entre algunos rasgos de la personalidad profunda y una tendencia a adoptar posiciones idealistas o actitudes dogmáticas, intransigentes, etc.

Por otro lado, estaría la forma de autocritica tendente a la autoconciencia de la ideología que nos domina.

Las psicologías social y cognitiva, manejan en sus campos respectivos, confluentes a veces, conceptos como los de "representaciones sociales", "teorías implícitas", "estereotipos", "rutinas", "programaciones sociales", "construcciones mentales", "ideologías prácticas o de la vida cotidiana", etc, que, sin entrar en las diferenciaciones que cabe realizar al matizar el significado de cada una de estas expresiones, se puede decir genéricamente que vienen a poner de manifiesto la existencia de una serie de construcciones ideológicas con las que rigen su comportamiento social el común de los ciudadanos. Su relación con lo que es el concepto de ideología dominante, surgido y manejado en el ámbito del pensamiento socio-político, es muy grande, siendo muchos los autores que la señalan. Habermas es uno de los pensadores contemporáneos que más está contribuyendo al conocimiento de los principales rasgos que presenta hoy dicha ideología, a la que ya me referí al plantear lo que he denominado "perspectiva técnica en sentido amplio".

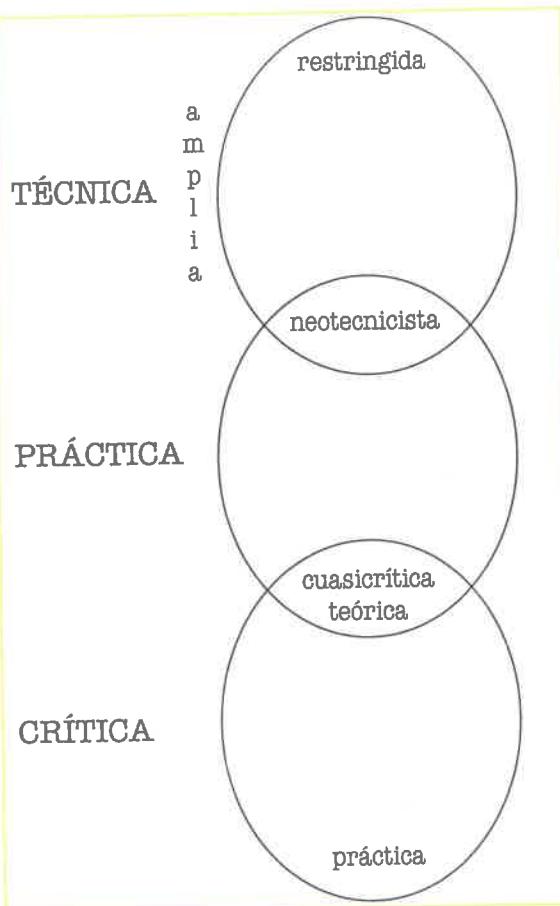
La psicología y la psicoliguística de inspiración materialista dialéctica, a las que ya hice alusión, ponen de manifiesto que el soporte y la materialización del pensamiento en general y por lo tanto de la ideología lo constituyen los signos y sus significados, de manera que ellos son el vehículo para acceder al conocimiento y dominio de lo ideológico; de ahí que el análisis de los lenguajes y la reflexión sobre los significados que atribuimos a los signos constituya un ejercicio básico para desarrollar niveles de autoconciencia que nos permitan controlar los mecanismos inconscientes o implícitos, mediante los que actúa la ideología dominante.

“Nada es más eficaz que la ciencia, para poner de manifiesto las limitaciones de la enseñanza escolar a la hora de cumplir las promesas realizadas con una finalidad legitimadora del sistema.”

En la enseñanza urge revisar el discurso que sobre la escuela y sus funciones se ha desarrollado con la burguesía, siendo hoy unánimemente aceptado. Antes señalábamos la correspondencia que existió entre los avances de la ciencia, la técnica, la industria, la burguesía y su ideología, ahora debemos añadir también la correspondencia que se dio con los avances en la escolarización de masas, y por lo tanto, como ha puesto de manifiesto Kemmis, con la tendencia a plantear los problemas educativos en términos de escolarización y Estado, pasando los asuntos relativos a la educación a plantearse como problemas de medios técnicos para mejorar las condiciones de la escolarización. Se dio, y se da por sentado que la escuela es necesaria, y a partir de ahí se asume la ideología que sobre ésta se ha impuesto desde su nacimiento.

A mi modo de ver, no se puede dejar de considerar que lo mismo que la racionalidad científica supuso un avance gigantesco sobre el pensamiento irracional, mítico, mágico o religioso dominantes, la “escuela para todos” supuso un avance sobre el analfabetismo generalizado; pero lo mismo que la racionalidad científica no puede ser tratada sin alusión a la ideología científica que ha generado o que se le ha superpuesto, tampoco la escolarización de masas, por evidentes que sean sus aportaciones, puede desligarse de la finalidad reproductora que la originó y la mantiene.

Aunque la ideología es muy amplia, y, como señala Rossi-Landi, no es posible acabar con ella, en lo que respecta a la escuela, el discurso liberal-burgués constituye el núcleo central de la ideología dominante, y por lo tanto es hacia su presencia en nuestras mentes hacia donde se debe orientar la reflexión como forma de crítica teórica consistente en una crítica ideológica. El significado de los signos en los que se plasma esa ideología, como he dicho, es un buen camino para acceder a ella, de ahí que en un trabajo de orientación crítica debamos poner en cuestión lo que significan expresiones como “escuela”, “calidad de la enseñanza”, “buen alumno”, “evaluación justa”, “nivel”, “igualdad de oportunidades”, “titulación”, “asignatura fundamental”, “neutralidad”, etc.



Es en estas dos formas de crítica teórica que hemos señalado hasta aquí en donde se da una mayor proximidad entre algunos planteamientos de la perspectiva práctica y la crítica. Ciertamente, quienes se interesan por el pensamiento práctico de los profesores y propugnan entre éstos estrategias de reflexión tendentes al control de los aspectos afectivos de la personalidad, a la crítica ideológica, o a ambas cuestiones, se identifican con la primera forma de crítica teórica a la que me he referido hace un momento, o con la segunda, que acabo de plantear, o con ambas a la vez. En todo caso, debe quedar bien claro que quienes no vayan más allá de ahí, no habrán pasado de ejercer una forma de crítica teórica.

La ilustración

Todavía nos queda una manera más de desarrollar esta vertiente de la crítica: la que hemos denominado “ilustración”, y que no es otra cosa que la utilización de las aportaciones que ofrecen la filosofía y la ciencia, para enriquecer nuestro pensamiento; Enriquecimiento



que debe distanciarse de la acumulación erudita de saberes, para ser entendido en un sentido emancipatorio, es decir, como impulso a la crítica de nuestros esquemas de pensamiento vulgares o de sentido común.

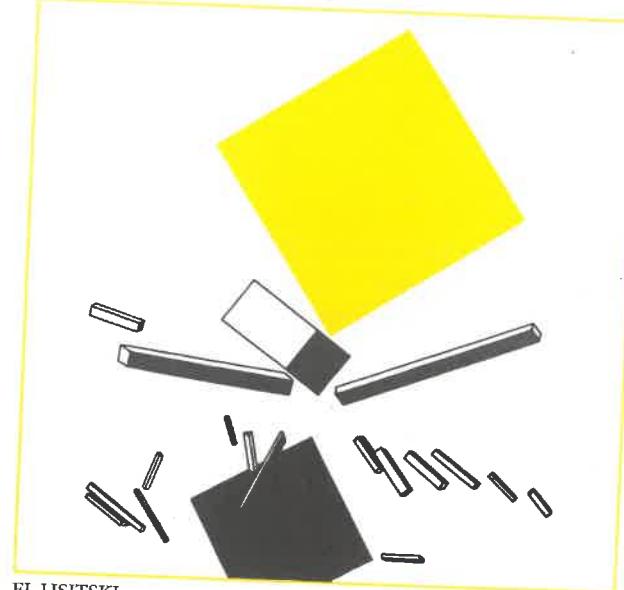
Esta propuesta se basa en la aceptación de la clasificación de tipos de conocimiento que nos ofrece la denominada "Escuela de Oviedo" (*Symploké*), entre los que la ciencia y la filosofía, al ser el resultado de la "trituración" de campos de la realidad o de las ideas, respectivamente, resultan ser conocimientos críticos frente al sentido común, la teología, la pseudo-ciencia, etc, que son clasificados como acríticos. El acceso a los conocimientos científico y filosófico, si se realiza buscando en ellos un valor de uso y no sólo de cambio en el mercado de valores simbólicos, es decir, de títulos, surte necesariamente el efecto de provocar la crítica de nuestro pensamiento de sentido común.

Cierto que la aplicación de conocimientos científicos al campo de la educación, configurando una tecnología de la enseñanza, ha sido un proceso que llevado de la mano de los tecnócratas, ha originado básicamente una parafernalia didactista asociada a un discurso encubridor de las verdaderas funciones del sistema de enseñanza; pero éste ha sido (está siendo) un problema no atribuible a la ciencia sino a la ideología científica que ya hemos comentado.

No debiéramos olvidar que entre las consecuencias que tuvo la llegada de la ciencia a la enseñanza, estuvo la de moderar de manera importante la desenfrenada retórica existente sobre la educación, si bien hay que reiterar que al llegar de la mano del cientificismo se liquidaron los planteamientos filosóficos, que desde una perspectiva crítica han de ser reivindicados de nuevo.

Nada es más eficaz que la ciencia para poner de manifiesto las limitaciones de la enseñanza escolar a la hora de cumplir las promesas realizadas con una finalidad legitimadora del sistema. Sin ir más lejos, una aplicación rigurosa de los conocimientos que nos aporta hoy la psicología cognitiva sería suficiente para poner de manifiesto que los objetivos educativos que figuran en los programas de enseñanza (en el Diseño Curricular Base) no pueden ser alcanzados por los alumnos.

Además, algunos autores realizan aportaciones que son directamente aplicables a ese desmantelamiento de la ideología que persigue toda crítica teórica, así, por ejemplo, la lectura de una



EL LISITSKI

obra como "Escuela, ideología y clases sociales en España" de Carlos Lerena puede ayudarnos a conocer y criticar la ideología dominante sobre la escuela con mucha mayor rapidez y acierto que si nos pasamos largas horas de introspección tratando de detectarla. Claro que me estoy refiriendo a un tipo de lectura aplicada a la reflexión y comprensión profunda de los problemas, que, ciertamente, no suele ser muy habitual, estando mucho más extendida la opción por la cantidad, a fin de acumular citas que den mayor porte académico a nuestro trabajo. También en esto es necesaria una tarea contrahegemónica.

El estudio para conocer los saberes que sistemáticamente han ido elaborando los seres humanos ha de ser incluido como una actividad central en el desarrollo de una crítica teórica. En esto, la proximidad de este tipo de crítica con la perspectiva práctica se convierte en alejamiento, por cuanto que desde esta última el interés por la ciencia es más bien bajo o nulo, al "arrojar el niño con el agua sucia", que no otra cosa se hace cuando por desprenderse del cientificismo y la racionalidad técnico-instrumental se liquida también todo interés por el conocimiento científico y sus aplicaciones.

La acción

Pero nuestro trabajo debe atender también a la crítica práctica, de lo contrario, nos estaríamos moviendo en el terreno del más puro idealismo. La crítica de nuestro pensamiento debe ser causa y a la vez efecto de nuestro trabajo

"La crítica de nuestro pensamiento debe ser causa y a la vez efecto de nuestro trabajo dirigido a la transformación de las bases materiales de existencia."

dirigido a la transformación de las bases materiales de existencia.

Aquí es donde, lejos de proclamar alegremente que somos críticos porque realizamos una crítica teórica y una crítica práctica estableciendo entre ellas una relación dialéctica, debemos reconocer que las dificultades para llevar a término nuestro propósito son realmente grandes.

Si, como hemos dicho, la crítica práctica es aquella que se atribuye al Marx maduro, es decir, que tanto si consiste en hacer barricadas como en escribir sobre un papel, lo que la define es el hecho de estar referida al cambio de las condiciones materiales de existencia, en este momento, y con toda la vigencia que tienen muchas de las aportaciones de Marx, debemos reconocer qué conceptos fundamentales del cuerpo teórico por él elaborado han perdido capacidad explicativa de la realidad actual. Por referirse sólo a uno de ellos, pero que resulta ser esencial, a saber: el proletariado, identificado como la clase que al reunir sobre sí todas las contradicciones del sistema capitalista, resultaría ser el agente objetivo transformador de la realidad con sólo luchar por sus intereses, resulta difícilmente reconocible en las sociedades capitalistas avanzadas como tal clase definida y con tales potencialidades. De modo que la crítica práctica no está garantizada hoy por una "ciencia del cambio histórico".

Los profesores, que trabajamos en el campo de la superestructura ideológica, para realizar una crítica práctica necesitamos acogernos a la figura de "intelectuales orgánicos", pero ¿cómo reconocer hoy, sin agente del cambio histórico claramente definido, cuál es la instancia (clase, organización, bloque, etc.) a la que hemos de vincularnos? Esta pregunta crucial para la crítica práctica, sitúa el problema de la posibilidad real de ésta, en medio de lo que se ha dado en llamar "la crisis de la izquierda".

Espero que se me disculpe por excusarme de ofrecer una solución a este problema. En todo caso sí quiero decir que el hecho de que las cosas estén así, en lugar de alejarnos de estas cuestiones, como lamentablemente ocurre en tantos casos, nos debe estimular a centrar nues-

"... lejos de proclamar alegremente que somos críticos porque realizamos una crítica teórica y una crítica práctica estableciendo entre ellas una relación dialéctica, debemos reconocer que las dificultades para llevar a término nuestro propósito, son realmente grandes."

tro interés en ellas. Salvando las siderales distancias que haya que salvar, se podría decir que, en buena medida, la crítica práctica ha de realizarse también hoy en habitaciones (a ser posible con poco café y nada de tabaco). Claro que si tenemos salud nada nos exime de participar en las luchas socio-políticas actuales. Incluso confusos, debemos estar allí para no perder de vista ni la realidad constituida ni la que pueda estar emergiendo.

En Asturias hemos formado varios grupos dispuestos a planificar su trabajo atendiendo por igual a los campos de la ciencia, la conciencia y la actividad práctica, así como a sus relaciones dialécticas. Con ello estamos tratando de buscar formas organizativas que sirvan de apoyo a sus miembros en la realización de una tarea tan ardua como es la de ser coherentes con el planteamiento dialéctico-crítico que aquí he esbozado, al tiempo que vamos profundizando en él.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael W.: *Ideología y currículo*. Akal, Madrid, 1986.
- APPLE, Michael W.: *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona, 1987.
- APPLE, Michael W.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós-MEC, Barcelona, 1989.
- BUENO, Gustavo; HIDALGO, Alberto e IGLESIAS, Carlos.: *Simplóké. Filosofía (3º BUP)*. Júcar, Gijón, 1987
- CARR, Wilfred.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona, 1990..
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.: ¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación". *Educación y Sociedad*, nº 4, Akal, Madrid, 1985, pp. 5-32.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.: *Trabajo, escuela e ideología*. Akal, Madrid, 1985. (Especialmente el Capítulo II "La crítica como punto de partida y como método", pp. 49-87).
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid, 1986.
- FREIRE, Paulo.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 1984.
- FREIRE, Paulo.: *La naturaleza política de la educación*. Paidós-MEC, Barcelona, 1990.



ANON

- GIROUX, Henry A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidos-MEC, Barcelona, 1990.
- JACKSON, Philip W.: *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975.
- KEMMIS, Stephen.: *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.
- LERENA, Carlos.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona, 1980.
- LURIA, A.R.: *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río, Editor, Madrid, 1980.
- LURIA, A.R.: *Lenguaje y pensamiento*. Fontanella, Barcelona, 1980.
- LURIA, A.R.: *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal, Madrid, 1987.
- PUZIREI, A. y GUIPPENRETER, Yu (Comp.): *El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vygotsky, A. Leontiev, A. Luria*. Editorial Progreso, Moscú, 1989.
- RIVIERE, Angel.: *La psicología de Vygotsky*. Visor, Madrid, 1985.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio.: *Ideología*. Labor, Barcelona, 1980.
- SCHWAB, J.: "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum", en GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, Angel.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid, 1983, pp.197-201.
- SHARP, Rachel.: *Conocimiento, ideología y política educativa*. Akal, Madrid, 1988.
- WARELA, Julia.: "The marketing of education: neotaylorismo y educación". *Educación y Sociedad*, nº 1, Akal, 1983, pp.167-177.

"La aplicación de conocimientos científicos al campo de la educación ha sido un proceso que, llevado de la mano de los tecnócratas, ha originado básicamente una parafernalia didactista asociada a un discurso encubridor de las verdaderas funciones del sistema de enseñanza"

VOLOSHINOV, Valentín N.: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.

VYGOTSKY, Lev S.: *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires, 1977.

VYGOTSKY, Lev S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona, 1979.

WERTSCH, James V.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.

ZAZZO, Réné.: *Psicología y marxismo*. Pablo del Río, Editor, Bilbao, 1976.

(*) El origen de este trabajo es el texto de la ponencia presentada en el III Encuentro Nacional de Escuelas Asociadas de la UNESCO celebrado en Gijón en Julio de 1990, si bien desde entonces ha sido objeto de leves modificaciones introducidas por el autor a propósito de sus intervenciones en las Escuelas de Verano de Extremadura, Córdoba y Sevilla (Julio y Septiembre, 1990), así como de su discusión en el Seminario Regional de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en Octubre del mismo año, que acordó adoptarlo como marco teórico de referencia para orientar su trabajo durante el curso 1990-91. También fue entregado a la Coordinadora de los Grupos de Investigación-Acción constituidos en Asturias.

(**) José María Rozada es Asesor de Formación del CEP de Oviedo (área de Ciencias Sociales) y Profesor Asociado del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
 Dirección: Avda. de Galicia s/n. Edificio Miño, 33005 Oviedo. Tfns. 5240794/5103236

SUSCRÍBETE!

SIGNOS se envía gratuitamente a todos los centros públicos de Asturias, a todos los ICEx y CEPs del país, a todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a las facultades de Ciencias de la

Educación, a bibliotecas públicas y MRP del Estado y a otros organismos, instituciones y personalidades comprometidas con el mundo de la educación. Si a título personal deseas tener tu ejemplar de SIGNOS, copia el boletín de suscripción adjunto y envíanoslo a la mayor brevedad posible.

Deseo suscribirme a SIGNOS durante 1 año natural (3 números) a partir del número ... de la revista
FORMA DE PAGO

Ingreso de 1.500 pts. a favor del CEP de Gijón, Caja de Ahorros de Asturias, agencia urbana Magnus Blikstad 52 (Gijón), Nº Cta. 3420507928

Cheque nominativo a favor del Centro de Profesores de Gijón

Domiciliación bancaria para lo cual ruego al Banco/Caja Ag. nº Domiciliada en

..... Provincia abone a Centro de Profesores de Gijón hasta nuevo aviso y con cargo a mi C/C o libreta de ahorro nº el importe (1.500 pts.) de la suscripción a la revista SIGNOS, a la presentación del presente recibo.

Don/Doña

Domicilio Teléfono Provincia

Cod. Postal-Población Fecha FIRMA

Enviar en sobre cerrado a Centro de Profesores de Gijón - Magnus Blikstad 58 - 33207 GIJÓN (ASTURIAS)



MUSEOS DE ASTURIAS

MUSEO ARQUEOLÓGICO DE ASTURIAS

San Vicente, 5 • 33003 Oviedo • Telf. (98) 5215405

MUSEO DE BELLAS ARTES DE ASTURIAS

Santa Ana, 1 y Rúa, 8 • 33003 Oviedo • Telfs.: (98) 5212057 - 5213061

MUSEO DE LA IGLESIA

Catedral Metropolitana. Pza. Alfonso II El Casto, s/n • 33003 Oviedo

MUSEO JUAN BARJOLA

Trinidad, 17 • 33201 Gijón • Telf. (98) 5357939

MUSEO CASA NATAL DE JOVELLANOS

Pza. de Jovellanos, s/n • 33201 Gijón • Telf. (98) 5346313

PARQUE Etnográfico DEL PUEBLO DE ASTURIAS

Margen derecha del Río Piles, s/n • Gijón • Telf. (98) 5373335 - 5358784

FUNDACIÓN EVARISTO VALLE

Plazoleta de Villamanín. Somiò • 33203 Gijón • Telf. (98) 5334000

CENTRO DE ESCULTURA DE CANDAS. MUSEO ANTON

Pza. del Cueto, s/n • 33430 Candás • Telf. (98) 5871800

MUSEO ETNÓGRAFICO DE GRANDAS DE SALIME

Avda. El Ferreiro, s/n • 33730 Grandas de Salime • Telf. (98) 5627243

Para más información:

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTES DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS**

c/ Sol, 8 • 33009 Oviedo • Telfs.: (98) 5225930-31



PRINCIPADO DE ASTURIAS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTES

Criterios para la edición de artículos

Los originales —inéditos— enviados a SIGNOS (trabajos de reflexión teórica, materiales didácticos, crónicas de experiencias educativas... deberán ser remitidos al director de la publicación mecanografiados a doble espacio en formato DIN A-4, con márgenes a izquierda y derecha o, preferiblemente, en soporte magnético (en este caso,

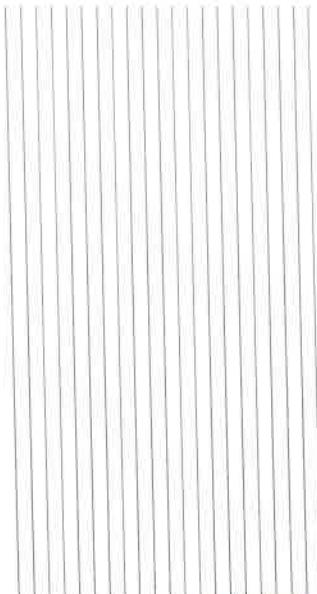
adjuntar copia de impresora). Las palabras que deseen ser resaltadas (en negrita o en cursiva) se subrayarán y las hojas deberán ir numeradas correlativamente.

El título, datos personales y profesionales y teléfono de contacto del autor o autores figurarán en hoja aparte. Las notas y las referencias bibliográficas utilizadas, al final del trabajo. La extensión aconsejable será de 6 a 12 folios. El trabajo deberá ir precedido de una introducción (breve resumen del contenido) de unas ocho o diez líneas.

Los originales —sobre los que no se mantendrá correspondencia en caso de no ser solicitados— serán sometidos por el director de SIGNOS a la evaluación de dos asesores cualificados, con garantías de anonimato, quienes justificarán por escrito su posición favorable o contraria a la edición del trabajo. En caso de valorarse positivamente su publicación, podrán hacer algunas sugerencias relativas al contenido (precisiones, aclaraciones...) y al estilo, que serán remitidas al autor o autores para su posible revisión.

El Consejo de Redacción recibirá los informes de evaluación y con arreglo a ellos elaborará el sumario de cada número, cuyo visto bueno refrendará el Consejo Editorial.





DOSSIER

USOS ORALES Y ESCUELA

La adopción de un enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de las lenguas supone una perspectiva renovadora a la hora de acercarse a los fenómenos del lenguaje y de la comunicación.

Implica una revisión en profundidad de los paradigmas o teorías del lenguaje que han centrado el objeto de su estudio en el sistema de la lengua, constituyendo tanto la formación inicial de la mayoría de los profesores y profesoras del área como —y esto es más grave— un referente disciplinar aplicado, sin otras consideraciones de índole sicopedagógica, a la didáctica de la lengua en niveles obligatorios de enseñanza.

Desde una perspectiva educativa se trata ahora de integrar las aportaciones más recientes de campos teóricos como la sicolingüística, la filosofía del lenguaje, la psicología cognitiva o genética, la lingüística del texto, la sociolingüística, la semántica práctica, la semiótica o la pragmática, entre otros, y en consecuencia de poner el énfasis en la expresión y comprensión de los usos del sistema que configuran las prácticas discursivas de la comunicación verbal y no verbal en situaciones y contextos concretos, sin olvidar por ello la reflexión metalingüística sobre las reglas, procedimientos, valores y normas asociados a dichas prácticas.

En este sentido, el abandono sistemático que desde la escuela se ha hecho del discurso oral aparece como un síntoma de los enfoques normativos centrados en el estudio del sistema (con su olvido intencional de los actos de habla) y a la vez como un reto a la hora de elaborar estrategias encaminadas a la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

En este dossier monográfico, diversos autores reflexionan en torno a las repercusiones metodológicas derivadas de la adopción de enfoques comunicativos, a las bases teóricas del discurso oral y a sus posibilidades didácticas de trabajo en el aula.

El interés de las aportaciones de **Helena Calsamiglia, Luci Nussbaum, Andrés Osoro y Amparo Tusón** transciende el ámbito del profesorado de Lengua y Literatura y afecta a todo educador ya que los usos orales son instrumento de interacción comunicativa —y objeto de evaluación— en todas las áreas del currículum y, además, conviene no olvidar que, por el hecho de ser docentes, actuamos —querámoslo o no— como modelos de actuación lingüística.

Carlos Lomas

USOS ORALES

El plantearse la elaboración de un proyecto curricular parte de la necesidad de contar con un instrumento que permita hacer explícitos los planteamientos teóricos que todo profesor o profesora mantiene respecto a la educación en su conjunto y a la enseñanza de su área o

etapa en concreto. Por otra parte, el proyecto curricular permite establecer una relación dialéctica entre esos presupuestos teóricos y los momentos de planificación de la actividad y de la actividad misma, estableciendo cauces que faciliten la revisión de la planificación y de los principios teóricos en que se basa y, paralelamente, la transformación de los niveles de la planificación y de la práctica en función de la revisión de los supuestos teóricos.

APUNTES PARA UN MÉTODO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA*

ANDRÉS OSORO**



Es importante matizar que la necesidad de contar con un instrumento de este tipo no es una exigencia meramente "técnica" que resuelva el problema de la "eficacia" del trabajo docente. Lo que se pretende con un proyecto curricular es que el profesorado sea capaz de avanzar en el conocimiento y apropiación de los instrumentos de su trabajo, en un proceso tendente hacia la *desalienación profesional*, en el sentido señalado por Rozada (1) (ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA, 1989) (2). Esta concepción puede inscribirse en el paradigma que se suele denominar "teoría crítica de la educación", que propone una revisión radical de los postulados positivistas de la sociología educativa que considera "relativamente neutro" el conocimiento escolar. El proyecto curricular ha de entenderse, pues, como una forma de indagación cooperativa tendente a mejorar la racionalidad teórica de las prácticas educativas y a la comprensión dialéctico-crítica de las situaciones y contextos sociopolíticos en los que esas prácticas tienen lugar.

De acuerdo con los planteamientos de Cascante (1989), el proyecto curricular debe tener, en consecuencia con lo dicho, tres niveles diferenciados: un primer nivel de la teoría, el *método*, en que, en el marco de un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se toman decisiones a partir de las fuentes del currículum, es decir, las ciencias del lenguaje, la psicología, la sociología y la pedagogía. El segundo nivel es el de la actividad, lo que Cascante denomina el *diseño de instrucción*, en el que las decisiones tomadas en el nivel anterior se utilizan para la planificación y el diseño de las lecciones o unidades didácticas a desarrollar en el aula. Finalmente, en el tercer nivel aparece el *diseño de investigación*, que permite, a través del seguimiento de la actividad y de la evaluación de sus resultados, llegar a conclusiones que confirmen o pongan en cuestión lo planteado en los niveles anteriores, de tal modo que los presupuestos teóricos iniciales sean sometidos a revisión o, por el contrario, aparezca la necesidad de modificar los aspectos relativos a la actividad para ajustarlos con más precisión a los principios teóricos del método.

Conviene señalar que esta estructura general de un proyecto curricular no condiciona, a nuestro entender, el posible desarrollo concreto de cada proyecto. Se trata, más bien, de establecer criterios generales para relacionar la teoría y la

práctica educativa y de dotarse de un lenguaje común, de tal forma que sea posible aplicar criterios generales homogéneos tanto en el momento de analizar propuestas didácticas (propias o ajenas) como a la hora de elaborar y aplicar las unidades didácticas que puedan ir creando los seminarios, grupos, o personas individuales.

La selección de un modelo didáctico

Como se dijo más arriba, la definición de un método supone, en primer lugar, la selección de un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que, posteriormente, sea posible tomar decisiones a la luz de las fuentes del currículum para cada uno de los elementos relevantes en dichos procesos. De acuerdo con los criterios expuestos por Gimeno (GIMENO SACRISTÁN, 1981) el modelo didáctico debe reunir dos características: ser omnicomprensivo (es decir, incluir todos los aspectos relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje), y ser sistémico (es decir, que sus elementos estén interrelacionados). Nosotros añadiríamos una tercera característica: que sea manejable, de tal modo que su "tamaño" permita un trabajo "práctico" al profesorado, en el sentido de que éste pueda manejar un número relativamente pequeño de variables que le permitan, efectivamente, avanzar en el control de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El propio Gimeno Sacristán distingue entre lo que son los *elementos* del modelo didáctico (los aspectos básicos, como *contenidos*, objetivos, organización, etc.) y las *dimensiones* de éstos (los aspectos o variables que se han de considerar en relación con cada uno de los elementos).

El modelo didáctico que ofrece Gimeno está compuesto por los siguientes elementos:

- Objetivos
- Contenidos
- Medios técnicos
- Relaciones de comunicación
- Organización
- Evaluación

Para cada uno de estos *elementos* se establece un número variable de *dimensiones*, con una media de cinco dimensiones para cada elemento. Además de las *dificultades* que supone en la práctica un modelo tan amplio (el profesorado que lo utilice tendría que trabajar con

más de veinticinco variables), se corre el peligro de que el trabajo de delimitación de un método consuma un esfuerzo desmesurado, con el riesgo adicional de caer en un perfeccionismo técnico que convierta el proyecto curricular en un instrumento poco versátil y difícilmente utilizable por una gran parte del profesorado.

Debemos buscar, pues, modelos didácticos que, sin renunciar a ser comprensivos y sistémicos, ofrezcan por su aplicabilidad y facilidad de manejo un instrumento accesible para la mayoría del profesorado que intente establecer cauces entre la explicitación de sus planteamientos teóricos y su trabajo práctico en las aulas. A nuestro entender, el modelo que ofrece José M^a Rozada (ROZADA, 1987) reúne estas características. Se trata de un modelo simplificado compuesto únicamente de tres elementos:

- Objetivos o finalidades
- Contenidos
- Actividades

Un modelo como este no ignora el resto de los elementos considerados, por ejemplo, por Gimeno. Simplemente los engloba en alguno de los tres elementos señalados. Así, los elementos "relaciones de comunicación", "organización" y "medios técnicos" aparecen englobados ahora en el elemento "actividades", en el sentido de que las decisiones sobre tipos de actividad, su secuencia y su organización exigen explicitar los roles y la alternancia de la comunicación en el aula, los medios a utilizar en cada actividad y los aspectos relativos a la organización de espacios, tiempo y agrupación, considerando, por otra parte, que las opciones relativas a medios y organización están fuertemente limitadas por las disponibilidades y organización general del centro de enseñanza.

Propuesta de un método para el área de Lengua y Literatura

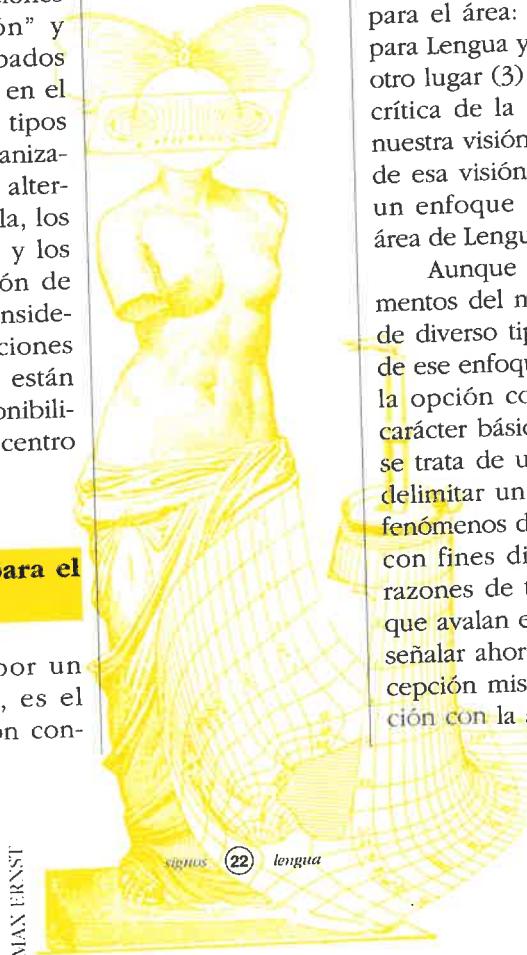
Una vez hecha la opción por un modelo didáctico determinado, es el momento de perfilar su aplicación con-

"Lo que se pretende con un proyecto curricular es que el profesorado sea capaz de avanzar en el conocimiento y apropiación de los instrumentos de su trabajo, en un proceso tendente hacia la desalienación profesional"

creta en el área de Lengua y Literatura. Esa aplicación supone establecer, en ese marco general, cuáles son las dimensiones que se deben tomar en consideración y qué decisiones cabe tomar en esas dimensiones a la luz de las fuentes del currículum del área.

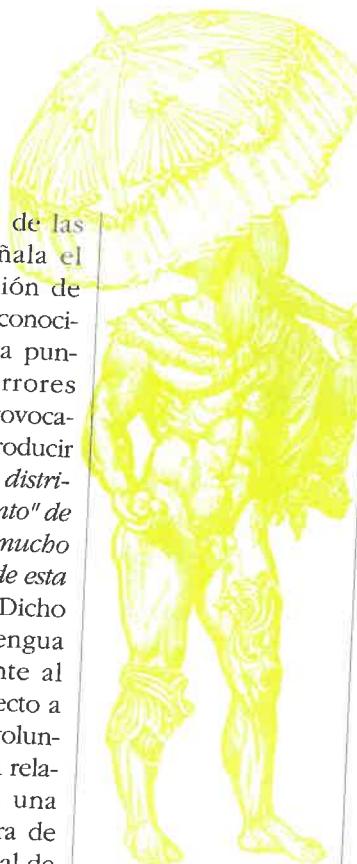
En lo que se refiere a la concreción de un método, conviene hacer aquí una distinción entre lo que puede ser un método general y el desarrollo más específico de ese método en el proyecto grupal o individual. Dicho de otro modo, la formulación de métodos debe ser lo suficientemente abierta y general para permitir las opciones individuales en el desarrollo del proyecto y de las unidades didácticas que lo constituyan. Ello exige que al establecer las dimensiones de cada uno de los tres elementos y al señalar las fuentes de decisión relacionables con cada dimensión, la formulación no rebase un cierto nivel de generalidad, si lo que se pretende es que la propuesta pueda tener validez para un amplio número de situaciones. Se debe partir, sin embargo, de algunas definiciones previas sobre la concepción que se tiene del área, poniendo en relación esa concepción con el documento oficial que, hasta ahora, es el único en que aparece formulada una propuesta de currículum para el área: El "Diseño Curricular Base" para Lengua y Literatura de Secundaria. En otro lugar (3) hemos realizado una lectura crítica de la propuesta ministerial desde nuestra visión del área. Un aspecto central de esa visión es la decisión de optar por un enfoque comunicativo-funcional del área de Lengua.

Aunque al hablar de los distintos elementos del método expondremos razones de diverso tipo que justifican la adopción de ese enfoque, conviene señalar aquí que la opción comunicativo-funcional es de carácter básicamente pedagógico, es decir se trata de una concepción que pretende delimitar un modo de aproximarse a los fenómenos del lenguaje y la comunicación con fines didácticos. Naturalmente, hay razones de tipo psicológico y lingüístico que avalan esa decisión, pero nos interesa señalar ahora las que se refieren a la concepción misma de la escuela y a su relación con la sociedad en que se inserta. La



tradición escolar en la enseñanza de las lenguas se ha basado, como señala el Informe Bullock, en la acumulación de destrezas discretas tales como el reconocimiento de palabras, la ortografía, la puntuación o la eliminación de errores (FILLION, 1985). Esa situación ha provocado que en la escuela se tienda a reproducir "...la diferencia estructural entre la distribución, muy desigual del "conocimiento" de la lengua legítima y la distribución, mucho más uniforme, del "reconocimiento" de esta lengua" (BOURDIEU, 1985, pág. 36). Dicho de otro modo, la didáctica de la lengua materna ha contribuido eficazmente al papel reproductor de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen. La voluntad de adoptar una posición crítica en relación con ese papel reproductor es una fuente de decisión principal a la hora de poner el acento en el desarrollo general de la capacidad de uso de la lengua, a partir de discursos reales y de las propias producciones lingüísticas del aprendiz. El enfoque comunicativo-funcional permite, en este sentido, trasladar la atención hacia el conocimiento de la lengua en uso, como instrumento de comprensión y expresión tanto en el plano interpersonal como en el de la comunicación social, insistiendo además en el aspecto funcional de esa comunicación, es decir en que el conocimiento de esos recursos sirva para la manifestación de los intereses del alumno, ahora y en el futuro, en el complejo entramado de relaciones de la vida social. La apropiación de los instrumentos y mecanismos de la comunicación persigue como fin último lo que podríamos llamar "desalienación expresiva" del futuro ciudadano. En este sentido, el enfoque adoptado asume una actitud crítica respecto al papel reproductor de la escuela en su dimensión lingüística.

Hay que señalar, por otra parte, que el interés en el uso funcional de los lenguajes responde también a la evolución reciente de las ciencias lingüísticas (4). La situación de la didáctica de las lenguas descrita por Fillion es consecuencia del peso de una tradición didáctica, pero también de unas referencias epistemológicas —básicamente las del estructuralismo o, si se prefiere, los estructuralismos— que, centradas en la *lengua*, en el sistema, ignoraban por principio



MAX ERNST

los problemas de la producción y comprensión de discursos reales —la dimensión del habla—, los aspectos relativos a la construcción del significado y el sentido de esos discursos, las dimensiones paralingüística y no verbal de la comunicación y la existencia de un entramado muy complejo de mensajes colectivos elaborados y transmitidos por los medios de comunicación de masas. La necesidad de integrar todas estas dimensiones se refuerza por las aportaciones de otras fuentes como la psicología cognitiva o genética, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, la semántica práctica, desarrollo de las semánticas estructural y extensional, con su atención a las reglas de uso sociocomunicativo de los signos, la semiótica, la pragmática lingüística, la sociología o la sociolingüística. De la confluencia de estas fuentes resulta un campo delimitado por los componentes de la comunicación y los sistemas que emplea, los tipos de discursos y las condiciones de su producción y recepción y la combinación de los principios de uso y reflexión como método de avanzar en el dominio de las capacidades discursivas. La elección de este campo como modelo para el trabajo en el área de Lengua y Literatura es lo que denominamos, con las matizaciones que más adelante se harán en relación con cada elemento y sus fuentes, *enfoque comunicativo-funcional*.

A partir de esa concepción del área, que se resume en la adopción de un enfoque comunicativo para la misma, podemos pasar a detallar en las siguientes páginas cómo entendemos cada uno de los elementos que integran el método, con la inclusión también de las dimensiones o variables que se deben contemplar en cada uno de ellos.

"La opción comunicativo-funcional es de carácter básicamente pedagógico, es decir, se trata de una concepción que pretende delimitar un modo de aproximarse a los fenómenos del lenguaje y la comunicación con fines didácticos"

1. Objetivos:

Señalamos para este elemento dos dimensiones:

- Concepción de los objetivos
- Los objetivos comunicativos en la enseñanza de la lengua

1.1. Concepción de los objetivos

Se trata en esta dimensión de dilucidar cuál es el papel que se atribuye a los

"La didáctica de la lengua materna ha contribuido eficazmente al papel reproductor de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen"

objetivos en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la tradición de la tecnología educativa se concebían los objetivos como especificación de las metas a las que debía llegar el aprendizaje del alumnado, en una secuencia de menor a mayor concreción que distinguía entre objetivos generales, específicos y operativos, según el momento de la planificación en que se situasen y su relación más o menos directa con la evaluación del alumnado. Esta concepción de los objetivos, unida a la jerarquización en cuanto a quién decidía cada uno de los tipos, condujo a una planificación de la enseñanza presidida por la consecución de aprendizajes concretos, predeterminados con exactitud, que condicionaba el resto de los elementos del proceso y en el que el papel del profesorado estaba prácticamente limitado a la sanción mediante la nota y la reproducción de métodos de planificación y enseñanza diseñados por los expertos.

Nosotros preferimos concebir los objetivos como explicitación de las finalidades más generales que se persiguen con un proyecto curricular o con una unidad didáctica. No se trata, por tanto, de establecer los fines concretos a los que llegar a través de una planificación precisa y minuciosa de la actividad, entre otras cosas porque los procesos de enseñanza-aprendizaje pertenecen al campo de la actividad humana, en el que la imprevisibilidad y la incertidumbre de los resultados son un componente incluyible. Ello, unido al escaso conocimiento científico sobre cómo se produce el aprendizaje, nos lleva a plantear los objetivos como expresión de las intenciones del profesorado, pero teniendo en cuenta, como señala Rozada, que sobre ellos existe "...no tiene más certeza que la suposición de que ciertos contenidos y actividades de enseñanza pueden favorecer la consecución de tales intenciones" (ROZADÁ, 1978).

Al mantener respecto a los objetivos la actitud señalada más arriba no se pretende cerrar la posibilidad de que un grupo o un profesor o profesora decida hacer una formulación más precisa de los objetivos, si entiende que es éste el modo de delimitar con más exactitud los

componentes del proceso de planificación. Si parece que, en todo caso, la reflexión sobre el papel de los objetivos y su concepción es una exigencia inexcusable en la definición del proyecto curricular.

La concepción del área de Lengua con un enfoque comunicativo refuerza también la opción de preferir un planteamiento de los objetivos en términos de finalidades generales más que como prescripciones de niveles de aprendizaje. En efecto, si la finalidad última del área de Lengua y Literatura es la de desarrollar las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, parece tarea imposible, y probablemente estéril, la pretensión de delimitar una secuencia de metas o niveles de aprendizaje bien establecidos y sucesivos para un determinado curso, ciclo o etapa, de tal modo que a la consecución de esas metas concretas se subordine todo el proceso de planificación. La adquisición de estrategias, recursos y procedimientos para la comprensión y expresión en contextos diferentes, junto con los conceptos que los apoyen, se puede y se debe, sin duda, planificar, pero esta planificación afecta a otros elementos y otras dimensiones, como la secuencia de contenidos o la delimitación del tipo y secuencia de actividades. En el nivel de la explicitación de las finalidades apenas cabe otra cosa que señalar como tales las que se desprenden del enfoque adoptado: el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión de mensajes producidos en situaciones y contextos diversos y con finalidades concretas y la capacitación simultánea para la reflexión sobre esos mensajes. En este nivel, por tanto, no cabe, por el mismo carácter dinámico y plural del proceso, esa delimitación minuciosa de las metas para cada momento del aprendizaje.

1.2. Los objetivos comunicativos en la enseñanza de la lengua

Se trata en esta dimensión de decidir qué tipos de objetivos o finalidades son más coherentes con el enfoque comunicativo del área. La opción previa por un enfoque comunicativo implica que a la hora de establecer las finalidades de la enseñanza de la lengua se relegan a un segundo lugar otras posibles fuentes de decisión sobre objetivos, como las procedentes de las disciplinas lingüísticas y literarias, que, sin ignorarlas, se convierten en un segundo nivel de



J. SEELEY

decisión, de tal modo que la selección de objetivos relativos a esos campos está condicionada por las opciones previas respecto a las finalidades relevantes desde un enfoque comunicativo del área. En consecuencia, los objetivos relativos a contenidos lingüístico-literarios deben subordinarse a los fines educativos expresados en los objetivos de etapa y área, y ser susidiarios de las finalidades de comprensión y producción de textos orales, escritos e iconográficos que se derivan de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

La opción por un enfoque comunicativo supone dilucidar cuáles son las funciones del lenguaje que se manifiestan prioritarias para esa visión. Para ello puede ser oportuno recurrir a un autor como Vigotsky, puesto que su concepción del lenguaje y de las relaciones que mantiene con el desarrollo del individuo y de la especie son un referente coherente con el planteamiento comunicativo que pretendemos mantener. De acuerdo con las distinciones establecidas por Vigotsky (WERTSCH, 1988) podemos seleccionar la función *significativa*, que hace referencia al lenguaje como mecanismo regulador de conductas. La distinción entre funciones *comunicativa* e *intelectual* también es pertinente, pues plantea la diferencia entre procesos semióticos en los planos inter e intrapsicológico. Por último, la función *indicativa* o referencial, por oposición a la función *simbólica*, estrictamente semiótica y social delimita otra distinción pertinente para la selección de finalidades. En la

misma línea de pensamiento vigotskiano hay que señalar la importancia del concepto central de mediación semiótica de los procesos psicológicos superiores y el origen social de esos procesos y mecanismos semióticos. La atención, pues, a las funciones comunicativa, de regulación de conductas, de regulación del pensamiento propio, referencial y simbólica, debe presidir la selección de finalidades en la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo. De acuerdo con esta selección de las funciones relevantes para nuestro enfoque, las finalidades de la enseñanza de la lengua en Educación Secundaria deberían hacer referencia a cuestiones tales como la capacidad para usar la lengua como instrumento de las relaciones interpersonales, como recurso para la construcción del propio pensamiento, como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad extralingüística y como instrumento de mediación e intercambio social.

Naturalmente hay que poner también en juego las aportaciones provenientes de las fuentes sociológica y epistemológica para la selección de los objetivos, puesto que quedarse en el primer nivel de selección de funciones del lenguaje supondría graves dificultades para una articulación coherente de actividades y contenidos, dado el nivel de generalidad de esas funciones. Respecto a la fuente sociológica, nos interesa, en este nivel de selección de objetivos o finalidades, destacar la dimensión socialmente diferenciadora y clasificadora de las prácticas lingüísticas, y su

relación con la existencia de un verdadero "mercado lingüístico" en el que esas prácticas adquieren valor de cambio y cobran sentido. Así, los discursos de los usuarios actúan como exponente simbólico de su ubicación en la estructura social y de relaciones de poder, ajena a la lógica estrictamente lingüística del discurso, por lo que quienes detentan el capital lingüístico, legitimado por valores de distinción social, actúan en el mercado de los intercambios comunicativos produciendo *beneficios simbólicos* que consolidan y reproducen las prácticas socioculturales vigentes. O, dicho de otro modo, "... *todas las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes.*" (BOURDIEU, 1985). Por otra parte, hay que tomar en consideración la dimensión pragmática, en su sentido más radical, de las producciones verbales y no verbales, especialmente en el caso de las que se destinan al consumo público (textos literarios y los discursos verbales e iconográficos de los medios de comunicación), que deben ser consideradas, en palabras de Voloshinov, como verdaderos "*signos ideológicos*" (VOLOSHINOV, 1976).

En lo que respecta a las fuentes epistemológicas, tanto en esta dimensión de los objetivos como en los contenidos, habrá que utilizar el criterio general, ya comentado, de buscar una coherencia con el enfoque comunicativo-funcional. Como señala Ignasi Vila, la opción por un enfoque de este tipo supone, en los tres elementos que hemos señalado para el método, seleccionar las teorías del lenguaje, los modelos de descripción de la lengua y las teorías gramaticales que mejor se ajusten a las funciones que hemos definido como características del enfoque comunicativo (VILA, 1989). Si buscamos esa coherencia a partir de lo dicho sobre las funciones del lenguaje a las que debemos atender, tendremos que considerar que la expresión de las finalidades que perseguimos debe hacerse teniendo en cuenta las aportaciones de aquellas corrientes o teorías del lenguaje que mejor se adaptan a esa perspectiva. En este sentido serán de referencia obligada las teorías del lenguaje que centran

"Preferimos concebir los objetivos como explicitación de las finalidades más generales que se persiguen con un proyecto curricular o con una unidad didáctica"

su atención en el discurso, su tipología y sus componentes, puesto que estas referencias serán las que nos permitan centrar nuestra atención en las finalidades de la comunicación, su funcionamiento en los niveles interpersonal y social y la relación entre el funcionamiento social de los signos de mediación (los lenguajes) y la construcción del propio pensamiento.

2. Contenidos:

Las decisiones que se han de tomar en relación con este elemento del modelo didáctico afectan, a nuestro entender, a cuatro dimensiones:

- Decisiones sobre los tipos de contenidos
- Fuentes de selección de contenidos para un enfoque comunicativo del área
- Fuentes para establecer un secuencia de contenidos
- Relaciones entre contenidos y evaluación

2.1. Decisiones sobre los tipos de contenidos



La decisión que se debe tomar en esta dimensión se refiere a la opción por un tipo de contenidos que recoja coherently las aportaciones de las fuentes. El sentido de esa selección dependerá de que la guía sea una determinada teoría del aprendizaje o la lógica interna de las disciplinas que se integran en el área. La segunda posibilidad es propia de aquellas disciplinas que tienen una fuerte carga conceptual y una estructuración elevada de los conceptos, de tal modo que los contenidos conceptuales ocupan un lugar preeminente frente a los procedimientos o los valores. En el caso del área de Lengua y Literatura, contemplada con la óptica del enfoque comunicativo, la estructuración conceptual de las ciencias que le sirven de base (ciencias del lenguaje y teoría literaria, básicamente) no tiene la *relativa* inmutabilidad y permanencia teórica que el método científico presta a las

denominadas ciencias exactas o naturales. El campo de la epistemología es, en nuestro caso, cambiante, y lugar abierto de debate permanente al que se incorporan nuevas perspectivas procedentes de campos diversos como la filosofía del lenguaje, la psicología, la antropología cultural, la sociología o la semiótica. Esas aportaciones son en buena parte responsables de que los contenidos conceptuales tengan, para una visión comunicativo-funcional de la lengua, una importancia relativa, y deban dejar espacio a otros tipos de contenidos como los procedimentales o los referidos a actitudes y valores. Como se ve, abogamos por una gama de tipos de contenidos que, por distinto camino, viene a coincidir con la recogida en el "Diseño Curricular Base", que es a su vez fruto de las aportaciones que César Coll (1986) hizo en su momento a la reforma catalana. Nosotros nos limitamos a recoger esa tipificación de contenidos, por ser útil y coincidente con el razonamiento desarrollado más arriba, sin que se entienda que se asumen los planteamientos de Coll en relación con otros aspectos como la secuenciación de los contenidos o la organización de las actividades.

2.2. Fuentes de selección de contenidos para un enfoque comunicativo del área

Algunas de las cosas dichas en relación con la dimensión anterior son válidas también para la selección de contenidos. Así, la insuficiencia de la estructuración conceptual de las ciencias del lenguaje como referente único para esa selección, y la necesidad de dar prioridad a las consecuencias de la adopción del enfoque comunicativo. Como señala Bronckart (1985), las ciencias del lenguaje, especialmente las teorías lingüísticas, han sufrido en los últimos años (y continúan sufriendo) una profunda revisión, de tal modo que las referencias teóricas para el profesorado de Lengua y Literatura están sometidas a cambio permanente, y no cabe fundar sobre ellas, exclusivamente, una opción didáctica. En relación con la conveniencia de dar prio-



ridad al enfoque pedagógico adoptado, el mismo autor señala que "...la elección de las *metas* tomadas en préstamo de la lingüística está subordinada a la clarificación de los objetivos específicamente pedagógicos" (BRONCKART, 1985, pág. 15). En nuestro caso ya queda dicho que la opción por el enfoque comunicativo es esencialmente pedagógica, es decir, se refiere a una determinada visión de los fenómenos de la comunicación y del lenguaje con vistas al proceso de enseñanza-aprendizaje; y esta decisión impregna las que posteriormente se hacen en cada elemento del modelo didáctico.

Debemos entonces señalar qué implicaciones tiene la adopción de un enfoque comunicativo-funcional en el momento de la selección de los contenidos de la enseñanza. Concebir la lengua en esa doble dimensión comunicativa y funcional supone desarrollar las capacidades de expresión y comprensión en los dominios oral y escrito y dotarse de los conceptos, principios y procedimientos necesarios para reflexionar sobre ese uso de la lengua en situaciones y contextos diversos. Los aspectos de uso y reflexión se configuran, pues, como los dos ejes fundamentales de organización del área. Usar la lengua en relación con distintas situaciones y contextos supone actualizar en cada caso competencias discursivas específicas. La competencia discursiva supone la capacidad de codificar o decodificar mensajes atendiendo a las finalidades de la comunicación, la situación comunicativa que se presenta ante el hablante / oyente / lector / escritor, las condiciones impuestas por los contextos lingüístico y extralingüístico, las disponibilidades del código expresivo que se utiliza y los valores pragmáticos implicados en cada uno de esos niveles. La interrelación de todas esas dimensiones define una tipología de los discursos en la que pueden quedar englobados todos los aspectos que nos interesa trabajar desde el enfoque comunicativo-funcional que hemos adoptado. Los tipos de discursos son pues un elemento básico en el conjunto de contenidos posibles en el área, que aglutinan además aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este sentido,

"Los objetivos relativos a contenidos lingüístico-literarios deben subordinarse a los fines educativos expresados en los objetivos de etapa y área"

"Los discursos de los usuarios actúan como exponente simbólico de su ubicación en la estructura social y de relaciones de poder"

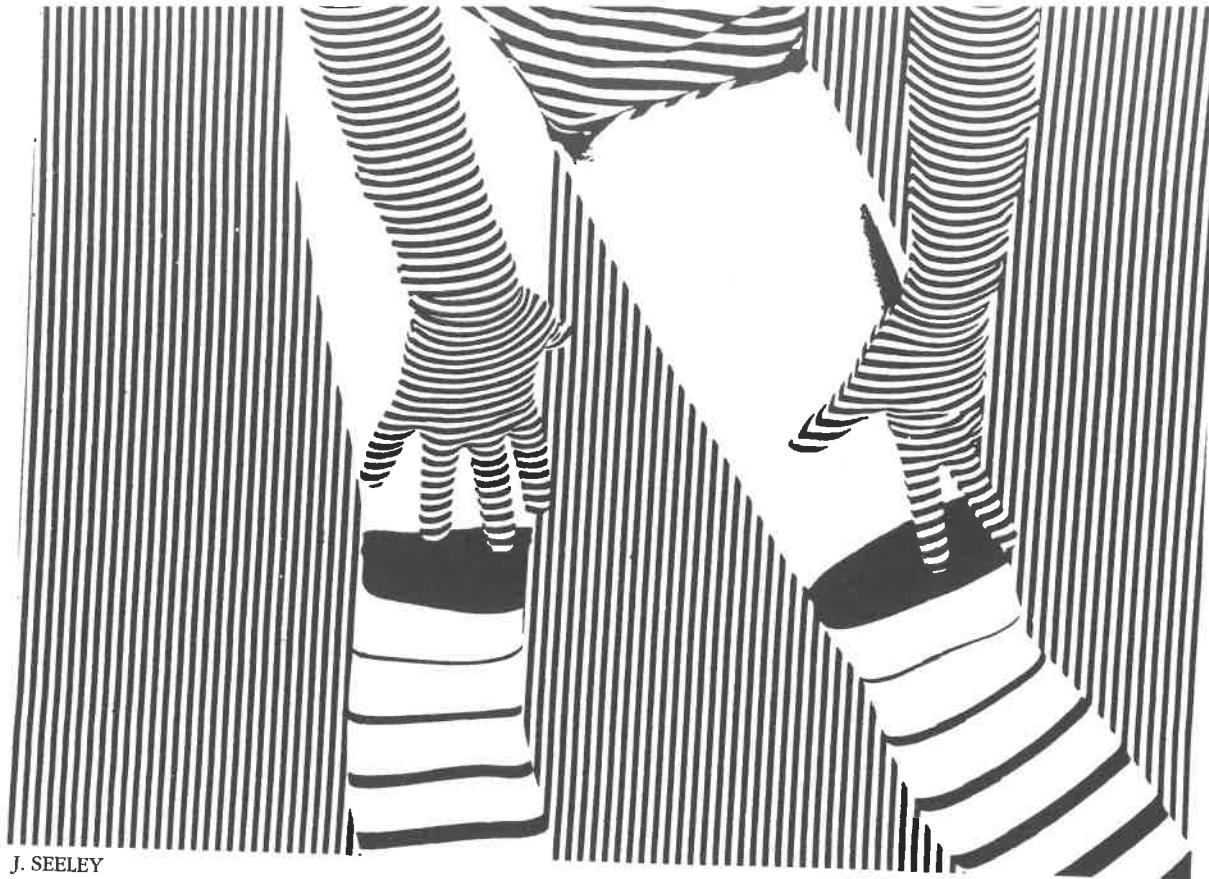
las prácticas discursivas que configuran la comunicación cotidiana son de una extraordinaria diversidad, por lo que es conveniente, desde un enfoque funcional, agrupar los variados tipos de discurso que pueden y deben ser tratados en el aula. Habrá que efectuar una selección de tipos discursivos susceptibles de ser tratados en la doble vertiente de uso lingüístico y reflexión metalingüística, teniendo en cuenta no sólo criterios disciplinares (a partir de opciones concretas en el campo de las teorías del lenguaje) sino también criterios psicopedagógicos y sociológicos, ya que se trata de partir del desarrollo psicosocial del alumnado (que muestra situaciones asimétricas en sus competencias discursivas), para realizar aprendizajes significativos que modifiquen sus esquemas cognitivos. De lo anterior se deduce la conveniencia de abordar en el aula los discursos de índole práctica, sin relegar por ello el trabajo con discursos más formalizados o teóricos, propios de los usos escolares, con los discursos literarios o, en fin, con los discursos iconoverbales insertos en los *media*. El trabajo riguroso y sistemático en el aula con diferentes tipos de prácticas discursivas nos permite, pues, recorrer una amplia gama de situaciones de comunicación y de usos específicos del sistema de la lengua, y abordar, en consecuencia, la reflexión educativa sobre las variables lingüísticas y extralingüísticas en cada acción comunicativa (5).

En esta dimensión de los contenidos es de aplicación el principio enunciado anteriormente, según el cual las informaciones provenientes de las fuentes epistemológicas se supeditaban a la opción más general, y debían ser coherentes con ella. De las afirmaciones anteriores se desprende que en relación con las teorías lingüísticas y los distintos enfoques gramaticales habrá que seleccionar aquellas que mejor se adaptan a la necesidad de atender prioritariamente a la tipología de los discursos. Sin cerrar el campo de opciones particulares, parece que la gramática del texto, la pragmática, el análisis del discurso o el análisis conversacional serían las opciones más acordes con el enfoque adoptado (6). La especificidad de lo literario quizás requiera un tratamiento diferenciado, pero el esquema gene-

ral centrado en el proceso de producción-comprensión y la reflexión sobre el mismo es también aplicable (y sobre ello habrá que extraer consecuencias) a lo literario.

En cuanto a la selección de contenidos en relación con la fuente sociológica, habrá que incluir la dimensión social de esos procesos de producción y comprensión de textos (en el sentido amplio con que la semiótica maneja el concepto de texto) o de los tipos de discursos. Pero cuando hablamos de atender a la dimensión social queremos decir algo más que lo que habitualmente se entiende por tal: el que tales discursos y procesos se generan, se aprenden y se actualizan socialmente. Queremos insistir, además, en los aspectos de valoración social de dichos usos, en cómo la sociedad valora y jerarquiza a los hablantes en función de su competencia discursiva y del tipo de discurso que producen. A nuestro entender este tipo de consideraciones, que remiten a los aspectos de actitudes y valores, deben estar explícitamente presentes en la selección de contenidos para que el carácter funcional de la lengua no lo sea sólo en relación con los intereses de dominación simbólica de los grupos sociales dominantes; dicho de otro modo, para que el carácter funcional adquiera una dimensión crítica que permita al alumno o alumna incluir en su bagaje de conocimientos el hecho de que los discursos están socialmente "marcados", y que esa valoración social es determinante en la ubicación social del hablante.

Conviene quizás hacer, en relación con lo planteado en el párrafo anterior, algunas observaciones en torno a la noción de norma lingüística y a su lugar en la enseñanza de las lenguas. Parece obvio que la escuela no es neutral ante los usos del sistema, ya que no se limita a estimular la reflexión sobre los discursos en litigio comunicativo, sino que con frecuencia sanciona o preconiza determinadas formas y estructuras lingüísticas. La norma culta, aparece como un referente prescriptivo para muchos enseñantes a la hora de evaluar los usos lingüísticos en el aula, a la vez que se ignora que las normas son el resultado de decisiones concretas y de mecanismos extralingüísticos que presionan para imponerlas. En relación con este asunto caben, pues, múltiples posiciones, desde la ya citada y muy extendida que entiende que en la escuela se debe exigir (y, por lo tanto, evaluar de acuerdo con ella) la norma culta o norma estándar exclusivamente, hasta posiciones radicales



J. SEELEY

como la de Trudgill (1983), que niega la posibilidad de "imponer" la norma estándar invocando la necesidad de respeto a las variantes sociales o geográficas. Para nuestro intento de construir un método coherente con el enfoque comunicativo y que mantenga una actitud crítica sobre las relaciones entre escuela y sociedad es preferible acogerse a la postura que mantiene Luci Nussbaum (1991) en este mismo número de "SIGNOS" y que define acertadamente con el epígrafe "Ni bien ni mal, sino de acuerdo". Se trata de trasladar la atención desde la evaluación tradicional de la competencia lingüística al desarrollo de la competencia comunicativa, siguiendo el principio de que "...no existen enunciados correctos o incorrectos, sino enunciados **adecuados o no** a la situación y a los propósitos de los hablantes" (7). Además el alumnado debe ser consciente del modo en que una variante social adquiere, usando términos de Bourdieu, el título de "lengua legítima", y de cómo se valora socialmente esa lengua y en qué condiciones o situaciones es aconsejable su uso. Si, como decíamos antes, pretendemos que los aprendizajes sean socialmente funcionales para los alumnos, su competencia comunicativa debe incluir, desde luego, la capacidad de usar adecuadamente la norma estándar, pero también la conciencia de que ese uso goza de una consideración especial, por razones extralingüísticas, y que sólo es una posibilidad, entre otras, en función de sus intenciones o de la situación en que se encuentre.

2.3. Fuentes para establecer una secuencia de contenidos

Establecer una secuencia de los contenidos de un curso, ciclo o etapa significa decidir una organización interna de los mismos que se rija por criterios de prelación o preferencia en cuanto al orden de su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, pues, de una dimensión que se debe considerar en todo proceso de planificación, máxime cuando, como en nuestro caso, debemos establecer secuencias relativas a los cuatro años de Secundaria Obligatoria. Por otra parte, los contenidos en lengua materna no son "intercambiables", al menos en términos absolutos, en cuanto al momento de su presentación y es obligado, a la luz de las fuentes, establecer una ordenación temporal, de tal modo que, por ejemplo, la práctica y la reflexión sobre discursos cotidianos de carácter práctico preceda a la correspondiente a los discursos más formalizados.

En esta dimensión tendrán especial relieve dos de las fuentes que venimos manejando para la toma de decisiones: la psicológica y la disciplinar o epistemológica. Ello se debe al doble aspecto que debemos considerar para tal toma de decisiones: por un lado, la atención al punto de partida del alumnado y al modo en que se producen los aprendizajes; por otro, la lógica de desarrollo de los grandes tipos de contenido sobre los que se debe decidir en la dimensión anterior.

La fuente psicológica tiene, en este asunto, varias aportaciones que hacer; unas, referidas al modo en que se producen los aprendizajes, y otras más específicas referidas a la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En el primer aspecto es relevante la interpretación que hace Vigotsky de la construcción de los procesos psicológicos superiores (en los que la lengua, como instrumento de mediación, es un elemento fundamental). Para Vigotsky, el desarrollo psicológico es un proceso fundamentalmente social: los signos externos se "internalizan" en un proceso de control de los mismos, a partir de su conocimiento y manejo en el medio social. La internalización de un signo (o de un complejo significativo estructurado) supone una reformulación completa de las estructuras mentales en que se inscribe ese signo, de modo que la explicación de la situación anterior al aprendizaje no es válida para la posterior. La creación de estructuras más complejas exige el dominio previo de las más sencillas y anteriores. De ello podemos deducir un primer criterio general: la presentación de contenidos tendrá que moverse desde lo general y simple hacia lo particular y complejo.

Otro concepto vigotskiano puede ayudarnos en nuestro cometido: la idea de "zona del desarrollo próximo". Esta construcción se refiere a las condiciones en que se produce el aprendizaje: en la zona límite del conocimiento del sujeto; el lugar definido entre los límites de su capacidad autónoma para desarrollar una tarea y la posibilidad de llegar a un punto más avanzado a partir del apoyo de un adulto o de otros estudiantes más aventajados. Esta hipótesis, basada en la relación entre los procesos inter e intrapsicológicos, puede ser de utilidad a nuestros fines: haciendo una extrapolación quizás arriesgada, nuestra secuencia de aprendizajes debería partir de aquellas prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina, y sobre las cuales, por tanto, puede tener, con los apoyos adecuados, mayor capacidad de reflexión, para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas. En otras

"Las referencias teóricas para el profesorado de Lengua y Literatura están sometidas a cambio permanente y no cabe fundar sobre ellas, exclusivamente, una opción didáctica"

palabras, se trata de partir del uso y la reflexión sobre los discursos prácticos y de los *media*, más habituales en el entorno comunicativo del alumnado, para proporcionar los apoyos (y retirarlos después) que permitan iniciar de forma gradual el trabajo de producción, comprensión y reflexión de discursos más formales, teóricos y literarios, más cercanos a la norma culta y al beneficio social derivado de su uso.

Por el camino de este último razonamiento hemos llegado de nuevo al campo de las fuentes epistemológicas, en el que es necesario también tomar decisiones relativas a la secuencia de los contenidos. En efecto, no basta como único criterio con optar por abordar inicialmente las prácticas discursivas más habituales, más cotidianas o más sencillas para progresar después hacia formas más complejas de discurso. Al abordar las prácticas discursivas habrá que considerar los dos tipos de actividad que habíamos señalado como ejes del trabajo en el área de lengua: el uso (comprensión y expresión) y la reflexión, teniendo en cuenta, además, que ambos deben ser funcionales, es decir al servicio de las necesidades de comunicación de los alumnos. Quiere ello decir que habrá que tomar decisiones relativas al modo en que deben alternarse los aspectos lingüísticos y metalingüísticos, y al momento en que se introducen los distintos niveles de reflexión en relación con el tipo de discurso de que se trate: situación de comunicación, elementos de la comunicación, lenguajes y paralenguajes utilizados, organización textual, aspectos pragmáticos, etc. En el campo epistemológico cabe efectuar también un último "cruce" al considerar la necesidad de organización "temática" en la planificación de un curso, ciclo o etapa. La mayor o menor dependencia respecto de las fuentes epistemológicas dependerá de que en la elección primen criterios funcionales (por ejemplo, una organización temática centrada en proyectos como "La vida cotidiana", "El mundo del trabajo", "La lengua de los jóvenes", etc.) o una organización más "académica" (por ejemplo, con temas tales como "la descripción", "la narración", "el ensayo", etc.).



ALTEA

2.4. Relaciones entre contenidos y evaluación

La aparición de esta dimensión de los contenidos no es tanto una exigencia del método que intentamos diseñar como una discusión impuesta, por un lado, por la tradición escolar, que tiende a unir evaluación de alumnos con consecución de objetivos y contenidos; por otro lado, por los planteamientos que aparecen a lo largo de las páginas del *Diseño Curricular Base para Secundaria Obligatoria* (MEC, 1989). Ese documento no se aparta en exceso de la tradición que se cita, y en diversos momentos relaciona la evaluación del alumnado con la consecución de determinados objetivos, expresados en términos de capacidades que "...no son directamente, sino indirectamente evaluables" (pág. 35), a través de los "indicadores oportunos". El mismo documento señala (pág. 38) que esas capacidades se manifiestan en determinados aprendizajes, y el concepto de aprendizaje que maneja el D.C.B. remite finalmente a la adquisición significativa de contenidos.

Como comentaremos después, al hablar más detenidamente de la evaluación en relación con las actividades, la evaluación concreta del alumnado, especialmente si se entiende por tal sólo la evaluación sumativa con carácter sancionador, no forma parte de los intereses del profesorado que pretende reflexionar sobre su práctica con el instrumento del proyecto curricular como mediador. En todo caso, esa exigencia de evaluar al alumnado es algo que viene dado por otras consideraciones, como la relación funcional o laboral con las estructuras educativas. Pero dado que nuestro interés principal es la evaluación de nuestro proyecto a través de nuestra práctica, lo fundamental será recoger datos relativos a los aprendizajes producidos en relación con las finalidades que pretendíamos, los contenidos que seleccionamos y las actividades de aprendizaje que llevamos a cabo. Posteriormente, y con carácter subsidiario, podríamos utilizar esos datos para valorar los avances individuales de cada alumno o alumna, con la pretensión de que esos datos contribuyan a su pro-



WYNTON MARSALIS

"Los aspectos de uso y reflexión se configuran, pues, como los dos ejes fundamentales de organización del área"

ceso individual de aprendizaje, pero sin establecer una relación directa entre objetivos, contenidos y evaluación.

Hay que considerar, por otra parte, que de acuerdo con el enfoque que hemos adoptado pretendemos impulsar las capacidades de expresión y comprensión, y para este planteamiento los contenidos tienen un valor simplemente instrumental. Lo fundamental, en relación con la evaluación del alumnado, serán los avances que se produzcan en el dominio de los recursos de la lengua para usarla con mayor propiedad y adecuación a la situación, el contexto y las necesidades comunicativas.

3. Actividades

Las dimensiones que se han de considerar en relación con este elemento son tres:

- Tipos de actividades
- Organización de las actividades
- Actividades, seguimiento y evaluación

3.1. Tipos de actividades

Si hemos entendido los procesos comunicativos como actividades en las que los usuarios de diversos sistemas significativos ponen en marcha procedimientos, estrategias y acciones orientadas a la producción y comprensión de una amplia gama de discursos en situaciones y contextos concretos con arreglo a finalidades específicas, entonces el objetivo central del trabajo didáctico en el área de Lengua y Literatura (el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa) requiere una serie de nociones y destrezas orientadas a la cualificación del alumnado para planificar y crear sus propias producciones textuales, orales y escritas. Se trata por tanto de establecer un conjunto de actividades en las que los alumnos puedan poner en juego normas y procedimientos estratégicos orientados a un uso textual que aúne la expresión, la comprensión y la reflexión, permitiendo integrar —interiorizar— sus propias prácticas discursivas, con

"La gramática del texto, la pragmática, el análisis del discurso o el análisis conversacional serían las opciones más acordes con el enfoque adoptado"

arreglo a principios como los de coherencia, adecuación y cohesión, en sus acciones cotidianas de interacción comunicativa. Este enfoque implica que la reflexión sobre el uso no supone tanto dar prioridad al aprendizaje de procedimientos o técnicas de análisis de los elementos del sistema, cuanto a la adquisición de estrategias que les permitan la comprensión de los aspectos semánticos y pragmáticos implicados en cualquier práctica comunicativa

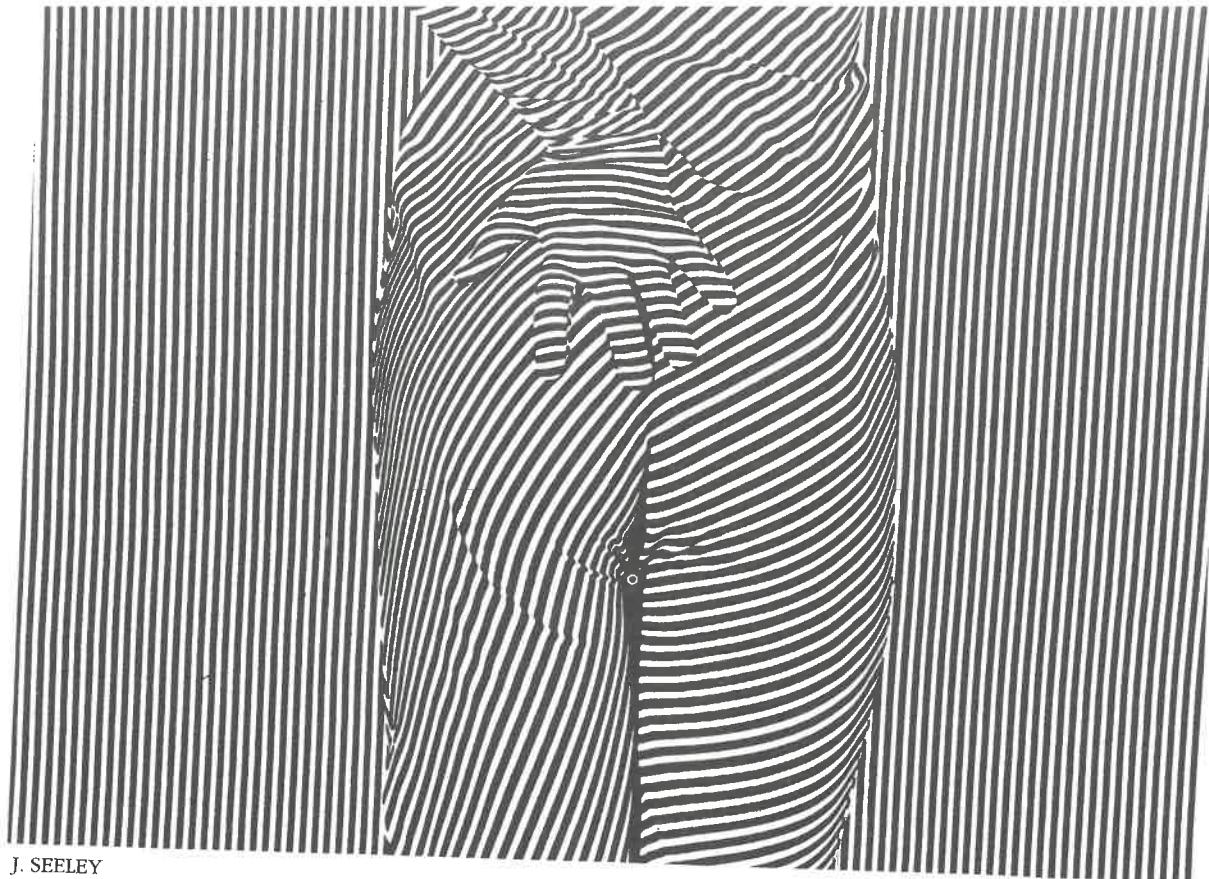
Las decisiones sobre los tipos de actividades pertenecen en buena parte a lo que en la introducción hemos denominado "Diseño de Instrucción", es decir a las decisiones sobre el modo de planificar el desarrollo de las unidades didácticas. Pero en el nivel del método se deben extraer consecuencias generales sobre tipificación de actividades a partir de las fuentes que venimos manejando.

En primer lugar, si hemos planteado, al tratar de los contenidos, la necesidad de trabajar en la *Zona del Desarrollo Próximo* del alumno, será necesario prever, al comienzo de cada bloque temático, unidad o lección, una actividad de prospección de las ideas o concepciones previas relativas a esos temas, que no debería limitarse a una simple prueba objetiva, sino que debería contribuir a la propia autoconciencia de alumnos y alumnas.

Al examinar las implicaciones del enfoque comunicativo en relación con los contenidos habíamos delimitado dos tipos básicos de actividad: el uso lingüístico y la reflexión metalingüística. Es necesario, por tanto, prever una tipología de actividades que supongan para el alumno situaciones reales o simuladas de comunicación en las que se impliquen los procesos de expresión y comprensión y sobre las que quepan momentos de reflexión. La relación entre uso y reflexión (y, por tanto, entre las actividades relacionadas con uno y otro asunto) debería considerar la explicación que proporciona Vigotsky en relación con la apropiación de los instrumentos de mediación: el signo mediador aparece *primeramente contextualizado, lingüística y socialmente*, y su apropiación requiere un proceso de progresiva descontextualización hasta

llegar a dominar la capacidad de recontextualización en situaciones o estructuras diferentes a la inicial. Habrá entonces que prever actividades diversas que permitan, debidamente organizadas, el recorrido señalado.

Ya queda dicho que por actividades de uso se entienden básicamente las de expresión y comprensión referidas al tema de que se trate en cada caso. Para dilucidar qué tipo de actividades favorecen uno y otro proceso puede sernos útil la explicación que ofrece Luria del proceso psicológico que se sigue en cada caso. Para explicar el proceso de expresión, Luria establece tres momentos diferenciados: la *motivación*, o estímulo que lleva al hablante a manifestarse oralmente o por escrito; la elaboración de los *núcleos semánticos*, que serían los elementos básicos del discurso a comunicar; finalmente, la *comunicación verbal desplegada*, que constituye el acto propiamente dicho de la elocución. En cuanto al proceso de comprensión, establece otros tres momentos o situaciones: la *comprensión del sentido general* del texto o mensaje de que se trate en cada caso; la detección de las *ideas clave* sobre las que se constituye orgánicamente el texto, y, por último, la *comprensión del significado de las palabras*, dotadas de sentido o desprovistas de ambigüedad significativa por esa comprensión previa del sentido general y las ideas clave (LURIA, 1984). Si el proceso descrito es efectivamente como plantea el psicólogo soviético, habrá que prever actividades diferenciadas que favorezcan, en cada momento, los procesos descritos. Hay que advertir, sin embargo, que la propia psicolingüística mantiene sus reservas en relación con esta secuencia de actuaciones para la expresión y la comprensión. El mismo Luria señala la aparente contradicción entre su explicación de la comprensión y lo que es la aparente ordenación de la percepción de los discursos. Sin embargo, y mientras no dispongamos de otra más definitiva, la explicación de Luria es tan buena como cualquier otra, y cuenta con importantes avales no sólo entre psicólogos, sino también entre lingüistas como Fillmore o Lakoff. Por otra parte, nuestro interés sigue siendo la construcción de propuestas didácticas, y en este sentido la propuesta de Luria puede ser útil para la organización de los contenidos de la enseñanza. Además la explicación que proporciona este psicólogo soviético no está muy lejos de los planteamientos de la nueva retórica, que renueva la distinción clásica entre "**inventio**", "**dispositio**" y "**elocutio**" (8).



J. SEELEY

La fuente psicológica nos sirve, por último, si consideramos la progresión, ya señalada, en la apropiación de los instrumentos semióticos de mediación que, tanto en lo filogenético como en lo ontogenético, va de lo social a lo individual, en un proceso de internalización. Podemos deducir de ello que tendremos que prever actividades de presentación de problemas, explicación, discusión colectiva, trabajo cooperativo, etc., que favorezcan el desarrollo posterior de otras en que los conceptos, las capacidades o los procedimientos en juego se apliquen de modo individual a la resolución de tareas o situaciones distintas.

La opción anteriormente realizada por una organización del área centrada en la tipología de los discursos supone también la necesidad de considerar actividades relativas a los distintos elementos de génesis, enunciación, transmisión y recepción del discurso, planteando situaciones de aprendizaje en que el alumnado se vea obligado a desplegar en su totalidad las estrategias discursivas más adecuadas a la situación, finalidad y contexto de la comunicación.

Para terminar con esta dimensión, conviene hacer referencia a las implicaciones, también citadas, de las decisiones tomadas en relación con la fuente sociológica. Si pretendemos que los alumnos desarrollen capacidades interpretativas y actitudes críticas en el nivel pragmático, habrá que concretar qué tipo de actividades pueden favorecer, en cada nivel de la planificación, el desarrollo de tales capacidades y actitudes.

3.2. Organización de las actividades

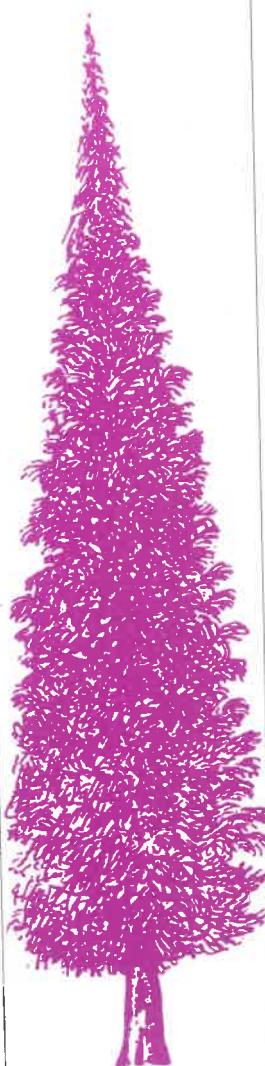
Buena parte de las decisiones que se han de tomar en esta dimensión vienen dadas por lo que se dijo en el apartado anterior respecto a los tipos de actividades. Así, parece claro que toda unidad, lección o bloque de actividades debe comenzar por la detección de ideas previas. El principio de progresiva descontextualización implica también el respeto a la secuencia contextualización-decontextualización-recontextualización que hemos señalado. El mismo carácter secuencial se debería mantener en la planificación de los procesos de expresión y comprensión y, finalmente, en el orden actividades colectivas-actividades individuales que marca el proceso de internalización.

La interrelación entre dos de los conceptos ya manejados, el de "zona del desarrollo próximo" y el del principio de "decontextualización" de los instrumentos de mediación, es pertinente para delimitar aspectos diversos en la organización de las actividades. Uno de ellos es el papel que juega en el proceso de aprendizaje la figura del profesor o profesora. Si la Z.D.P. se definía como el espacio entre la capacidad autónoma del aprendiz y lo que podía realizar recibiendo apoyos específicos, el tránsito por esa zona deberá contar con la ayuda que en este proceso prestan el profesor, principalmente, y los compañeros. Pero como la figura del profesor o profesora forma parte también del contexto del aprendizaje, el proceso de descontextualización

supone la autonomía progresiva del alumnado y la consiguiente disminución gradual de los apoyos prestados por los docentes.

El esquema de Luria sobre procesos de expresión y comprensión puede ser también muy útil en el campo de la organización de una unidad o un bloque homogéneo de actividades. Recogiendo una propuesta hecha por César Cascante y Segundo Fidalgo en el curso de Actualización celebrado en Gijón el curso 1988-89, se puede interpretar la unidad didáctica como un mensaje o un texto global, al que serían por tanto de aplicación los momentos señalados por Luria para las actividades de expresión y comprensión. Ello exige que toda unidad tenga como remate la producción de textos o discursos por parte de los alumnos, y para ello habrá, pues, que buscar los elementos de motivación necesarios y prever el trabajo sobre núcleos semánticos. Paralelamente (y los procesos se pueden relacionar con relativa facilidad) tendremos que respetar los momentos de la actividad de comprensión de la unidad como texto, desde la captación inicial del sentido general de la misma, hasta la clasificación de los conceptos, procedimientos o actitudes que actúan como "palabras" en ese mensaje global. Creemos que este tipo de organización resulta además coherente con la opción epistemológica por la atención preferente a la dimensión textual, en la que se integran, subordinándose a ella, los niveles pragmático, semántico, morfosintáctico y fonémico. Tampoco parece que la opción por un enfoque centrado en las prácticas discursivas entre en contradicción con una organización de este tipo, pues no parece difícil establecer un paralelismo entre el despliegue de las estrategias discursivas y las distintas dimensiones de la comunicación, por un lado, y la secuencia de los procesos de comprensión y expresión, aplicados al nivel macrotextual de la unidad didáctica, por otro. Finalmente, la distinción tantas veces repetida entre uso y reflexión es asimismo integrable sin violencia en la secuencia de actividades que sugerimos más arriba.

"Se trata de trasladar la atención desde la evaluación tradicional de la competencia lingüística al desarrollo de la competencia comunicativa"



3.3. Actividades, seguimiento y evaluación

De la evaluación del alumnado, como exigencia del sistema organizado de educación, ya hemos apuntado algunas cosas al tratar de los contenidos. Decíamos allí que nuestro interés principal no era el sancionar los logros o insuficiencias del alumno o alumna con una nota concreta, aunque nos veíamos obligados a ello por la institución escolar en que se desarrolla nuestro trabajo.

Cosa distinta es la detección de los logros o insuficiencias en los aprendizajes, tanto a nivel individual como colectivo, con fines distintos a los de la mera calificación. Esos fines están relacionados con lo que se suele denominar "evaluación formativa", que tiene como finalidad poner en conocimiento de cada alumno o alumna cuál es su proceso personal de avance o aprendizaje, contribuyendo de este modo a la autoevaluación del mismo y a la aparición de actitudes o estrategias personales para superar las dificultades.

Independientemente de su uso (evaluación formativa o evaluación sumativa), la valoración del trabajo y los avances o dificultades de los alumnos no debería requerir pruebas específicas o actividades especiales, al margen de las que en cada unidad se prevean como actividades de aprendizaje. Dicho de otro modo, las actividades deben estar diseñadas de tal forma que permitan al profesor o profesora recoger datos de los procesos de aprendizaje que se producen en cada unidad.

Esos datos pueden y deben ser utilizados también para realizar la valoración de la unidad o lección de que se trate y del proyecto curricular en su conjunto. Los datos a que nos referimos son tanto de carácter cuantitativo, como, sobre todo, cualitativo. Este segundo tipo de datos requiere la previsión de instrumentos específicos para su recogida. Siguiendo lo sugerido por Cascante (1989), habría que disponer, al menos, de un "diario de clase", para anotar todas aquellas incidencias, comentarios, etc., que surgen de modo imprevisto en cada actividad, y de un "fichero de observaciones", en el que se anotarían de modo más

sistemático los aspectos referidos a los elementos del modelo didáctico y sus dimensiones, es decir lo más sistematizado o previamente planificado del proceso. La revisión de la unidad o del proyecto curricular, a la luz de esos datos o de la información derivada de registros de "observación externa" realizados por otros docentes, habría de debatirse colectivamente en el Grupo o Seminario que sea autor de la propuesta. De ese contraste de experiencias deberían surgir conclusiones suficientes para validar o reformular el proyecto.

(*) El presente trabajo tiene su origen en un documento elaborado para el Seminario Regional de Desarrollo Curricular de Lengua y Literatura de Asturias. La pretensión era poner en relación algunas aportaciones que se habían ido haciendo al Seminario con las reflexiones de éste en la construcción de un Proyecto Curricular de Lengua y Literatura para Educación Secundaria Obligatoria. El avanzar en la configuración del Proyecto Curricular es precisamente el objetivo del Seminario a medio plazo. Pero lo que se presenta aquí es solamente una propuesta, quizás de utilidad para el profesorado del área, para la delimitación del primer paso en la elaboración del Proyecto Curricular: el Método.

Además de las referencias que se citan en el texto, hay que indicar que éste, en su conjunto, es deudor del trabajo de José M^a Rozada sobre el método para la enseñanza de las Ciencias Sociales (ROZADA, 1987), aunque esta deuda se refiere más a los aspectos generales que a las propuestas concretas, de cuyos aciertos o errores no es, naturalmente, responsable.

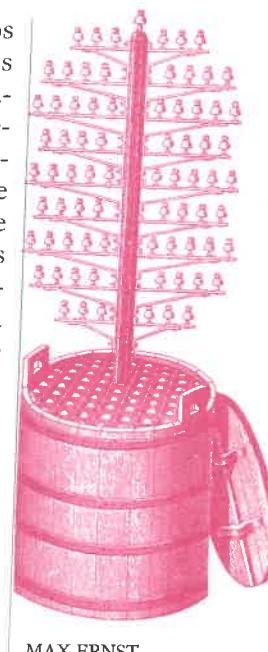
Debo un agradecimiento especial a Carlos Lomas, director de "SIGNOS", que manifestó su interés por la publicación de un primer borrador de este escrito y cuyas interesantes sugerencias y acotaciones han sido recogidas en la versión definitiva que aparece en estas páginas.

Agradezco, en fin, las observaciones realizadas por Elías García Domínguez y Amparo Tusón a partir de la lectura del primer borrador de este artículo.

(**) Andrés Osoro es asesor de Lengua y Literatura del CEP de Oviedo (teléfono de contacto: 98/5240794).

NOTAS

(1) Trasladando a la esfera educativa el concepto marxista de alienación (entendida ésta como el divorcio existente en el mundo del trabajo entre la ejecución técnica y la propiedad de los medios de producción, afirma Rozada que "...los profesores son trabajadores alienados en la medida en que realizan un trabajo práctico sin el dominio de los fundamentos teóricos del mismo".



MAX ERNST

(2) Para un desarrollo más completo de la concepción del proyecto curricular como instrumento para el trabajo del profesorado, y su relación con los procesos de innovación, perfeccionamiento y desarrollo curricular, véase la aportación de César Cascante en la segunda parte del libro citado.

(3) Vid. Fidalgo, y otros, "Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura", revista *CEP'S DE ASTURIAS*, nº 4, 1990.

(4) Para lograr una panorámica sintética y clara de esa evolución y de su significado para la didáctica de la lengua, Vid. el artículo de Luis González Nieto en el nº 1 de *SIGNOS*, citado en las referencias bibliográficas.

(5) Un desarrollo amplio y riguroso sobre la organización del área basada en la tipología de los discursos se puede encontrar en el documento "Secuenciación de contenidos de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria", elaborado para el M.E.C. por Luis Alcalde Cuevas, Luis González Nieto y Socorro Pérez González. Los párrafos que preceden a esta nota son deudores, en buena parte, de las ideas que en ese documento se exponen.

(6) Un ejemplo de cómo se puede integrar coherentemente las aportaciones de todas esas fuentes se puede ver en el artículo de Helena Calsamiglia y Amparo Tusón que se cita en la bibliografía, y en las colaboraciones que firman ambas profesoras en este mismo número de *SIGNOS*. Para las relaciones de la Pragmática con otras perspectivas, vid. el primer capítulo del libro que se cita de Gabriela Reyes (1990).

(7) El subrayado es de la autora.

(8) Vid. en este aspecto el artículo de Luis Alcalde que se cita en la bibliografía.

Referencias

ALCALDE CUEVAS, Luis: "Sobre retórica y enseñanza". "PATIO ABIERTO", I.C.E. de Cádiz, nº 17, marzo-abril-mayo 1986.

ALCALDE CUEVAS, Luis, GONZALEZ NIETO, Luis y PEREZ GONZALEZ, Socorro: "Secuenciación de contenidos de Lengua y Literatura para Educación Secundaria Obligatoria" (Inédito). De próxima publicación por el M.E.C.

BRONCKART, J. P.: *Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza?* UNESCO, París, 1985.

BOURDIEU, P.: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal / Universitaria. Madrid, 1985.

CALSAMIGLIA, Helena, y TUSÓN, Amparo: "Sociolingüística i pragmática", en *Treballs de Sociolingüística Catalana*. (En prensa)

"Se trata de partir del uso y la reflexión sobre los discursos prácticos y de los media, más habituales en el entorno comunicativo del alumnado"

"Es necesario prever una tipología de actividades que supongan para el alumno situaciones reales o simuladas de comunicación en las que se impliquen los procesos de expresión y comprensión y sobre las que queden momentos de reflexión"

CASCANTE, C.: "Los diseños para la acción y la investigación". En ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Ed. Cyán, Gijón, 1989.

COLL, C.: *Marc curricular per a la reforma de l'Ensenyament Secundari*. Generalitat de Catalunya, 1986.

FIDALGO, S.; GARCIA, E.; LOMAS, C.; MARTINEZ, J. A. y OSORO, A.: "Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura". Revista "CEP's DE ASTURIAS", nº 4, Asturias, 1990.

FILLION, B.: "Language Across Curriculum". En *The International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press. Pág. 2879-2883.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Ed. Anaya. Madrid, 1981.

GONZALEZ NIETO, Luis: "Lengua y Literatura en la Educación Secundaria (Una fundamentación disciplinar)". En SIGNOS, nº 1, Gijón, 1990.

LURIA, A. R.: *Conciencia y Lenguaje*. Ed. Visor, Madrid, 1984 (2^a ed.).

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, 1989.

NUSSBAUM, Luci: "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua". En SIGNOS, nº 2, Gijón, 1991.

REYES, Gabriela: *La Pragmática Lingüística*. Montesinos, 1990.

ROZADA, J. M^a: "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". Oviedo, 1987. (Material mecanografiado).

ROZADA, J. M^a: "Hacia un modelo dialéctico-crítico". En ROZADA, CASCANTE y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Ed. Cyán, Gijón, 1989.

TRUDGILL, P.: *On dialect. Social and Geographical Perspectives*. B. Blacwell, 1983.

VILA, I: "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". En "COMUNICACION, LENGUAJE Y EDUCACION", nº 2, 1989.

VOLOSHINOV, V. N.: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. (El marxismo y la filosofía del lenguaje)* Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

WERTSCH, J. V.: *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.



J. SEELEY

SERVICIO

PROGRAMAS DE EDUCATIVOS

El Servicio de Programas Educativos de la Fundación Municipal de Cultura de Gijón, tiene como objetivo colaborar y apoyar desde el ámbito municipal a la comunidad educativa con una oferta de programas y servicios que incentiven y dinamicen el proceso de enseñanza, aprendizaje y fomenten el desarrollo de actividades culturales.

Los programas tienen como referencia fundamental el entorno, el medio ambiente, la vida cotidiana y en general todos aquellos elementos que pueden contribuir a la renovación y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fundación Municipal de Cultura

Ayuntamiento de Gijón

USOS ORALES

Al abordar el planteamiento del trabajo de la lengua oral en la enseñanza nos encontramos con un problema que presenta distintas facetas: en primer lugar, la que se deriva de la concepción que tiene el profesor sobre la cuestión.

Lo que está en la mente del profesor tiene una repercusión crucial en la manera de plantear su trabajo, ya que subyace a todo su quehacer orientativo y a toda intervención pedagógica. Las bases de esta mentalidad no son, sin embargo, singulares en cada profesional de la enseñanza, sino que se alimentan de la formación recibida en los centros universitarios y de concepciones académicas ampliamente extendidas. Esta es otra de las facetas que debería revisarse críticamente para, o bien seguir aceptando una manera de entender el uso oral de la lengua porque demuestra su eficacia, o bien sustituirla por otras que se demuestren más operativas. Por último, no es necesario entretenernos en la impotencia que manifiesta el profesorado ante la enseñanza de la lengua oral y en la lamentación generalizada de que sus alumnos no saben expresarse. La complejidad de la adquisición de competencias orales y la falta de bases teóricas para su análisis explican la necesidad creciente de dar respuesta a esta problemática.

EL ESTUDIO DEL DISCURSO ORAL

HELENA CALSAMIGLIA*



Esta situación contrasta con las concepciones que existen sobre la lengua escrita. Si bien también encontramos en este ámbito una serie de problemas, no son del mismo calibre. Todos los profesores saben que la lengua escrita está sujeta a normas y a modelos establecidos. La larga tradición de los estudios filológicos toma como objeto de estudio los textos escritos, y éstos se erigen como modelo del bien hablar en las gramáticas pedagógicas. La producción y la interpretación de textos escritos está constantemente presente en el trabajo académico formal: enseñar a leer y a escribir es tradicionalmente tarea propia y específica de la institución escolar, y lo que la sociedad espera de ella. Con independencia de la mayor o menor fortuna con que se logra que los estudiantes consigan una competencia en la escritura, los modelos y los objetivos están claros.

Probablemente, una de las claves de esta desorientación con respecto al tratamiento de la lengua oral en la enseñanza tenga sus raíces en el escaso valor que se ha dado al *conocimiento de la realización oral de la lengua*. Nuestras mismas apreciaciones como profesores nos traicionan. Por una parte, decimos que los niños llegan a la escuela *sabiendo hablar*. Aceptamos esta afirmación pero no nos preguntamos qué tipo de competencia muestran, ni sabemos distinguir el tipo de situaciones que pueden resolver con fortuna y los tipos de situaciones en que su saber queda limitado y restringido, creándoles problemas de comunicación y convirtiéndose en objeto de sanción por parte de sus profesores. Con lo cual, el niño que llega a la escuela sabiendo hablar es calificado años después como adolescente escolarizado que "no sabe hablar, no sabe expresarse, no es coherente, usa muletillas y términos coloquiales, etc." ¿Cómo se puede resolver la contradicción que entraña nuestro juicio? Para saber describir el grado de competencia oral de un hablante nos es necesario acceder a una serie de supuestos y de categorías que nos permita comprender y conocer el *uso* de la lengua oral. Y para intervenir de forma eficaz en el perfeccionamiento y el progreso de este uso, debemos conocer la manera de abordar su análisis.

Marco teórico para el discurso oral

El primer interrogante que se nos plantea es dónde situar el estudio del discurso oral dentro de las ciencias del lenguaje. Especialmente, por-

que ha sido un tipo de estudio que aunque en la cultura educativa occidental (antigua y medieval) había merecido un lugar prominente en la retórica —junto a la gramática y la lógica—, en la época contemporánea ha desaparecido prácticamente de las aulas. Y eso es tanto más grave cuanto que en las democracias occidentales el saber hablar es uno de los elementos fundamentales para convencer y para negociar, y la comunicación oral de masas alcanza a todos los ciudadanos a través de la radio y de la televisión.

Debemos al estructuralismo lingüístico el hecho de que haya puesto de relieve el carácter oral consustancial a toda lengua. La filología, al reducirse al conocimiento y análisis de los textos escritos, no había prestado atención a la oralidad y había contribuido a formar un estado de opinión por el cual todo lo que se refiere a la oralidad es incapturable, desorganizado, errático y corrupto. Así pues, con el estructuralismo llega la distinción entre lengua y habla, es decir, la distinción entre lo que es el sistema y lo que es su realización concreta. Sin embargo, el desarrollo del estructuralismo en sus ramas más influyentes puso énfasis en el estudio de la estructura abstracta de las lenguas, su descripción y su explicación, dejando para un momento posterior el estudio de la realización concreta. Entre otras razones, porque se consideró que sin el conocimiento de esta estructura, que confiere sus condiciones de existencia a toda realización, no era posible abordar el conocimiento del uso. Afortunadamente, en nuestro siglo ha habido un progreso crucial en el conocimiento del sistema signico que son las lenguas humanas y diversas teorías han aportado modelos, cada vez más refinados, que dan cuenta de sus componentes y de sus características esenciales. Así, es explicable que en épocas más recientes, y paralelamente a una elaboración consistente de los problemas relacionados con la descripción y la explicación del sistema, se haya desarrollado con fuerza el estudio del uso lingüístico.

En una primera aproximación podríamos establecer una diferenciación esquemática de niveles de análisis, para aclarar el panorama general de la indagación lingüística:

nivel X

Lengua
Estructura
Sistema
Abstracción
Subyacente

nivel Z

Discurso
Uso
Realización
Contextualización
Manifiesto

Este esquema, por simple que sea, nos sirve de punto de partida para comprender que la perspectiva del nivel que hemos llamado Z aborda la explicación del *uso lingüístico* entendido como la selección que hace el hablante de los elementos del sistema que tiene a su alcance, a fin de cumplir el objetivo comunicativo que se propone en una situación determinada. El estudio del uso ha sido abordado desde disciplinas científicas diversas que no se restringen a lo que se considera estrictamente lingüística. De este modo, el objeto *material* de los estudios sobre el lenguaje se ha extendido al *uso social y comunicativo* de la lengua en su contexto, y el objeto *formal* ha tomado modelos diferentes, de acuerdo con la perspectiva de cada disciplina. La oralidad y la escritura se interpretan como *modos de realización* posibles de un mismo sistema lingüístico, y se asocian al discurso contextualizado, que a su vez es dependiente de cada entorno sociocultural. En el desarrollo de la indagación sobre la lengua como comunicación contextualizada se ha pasado de concebir el *habla* como un hecho de realización individual del sistema a concebir el *discurso* como realización individual, por supuesto, pero sujeta a las condiciones usuales de interacción comunicativa propias del entorno cultural y de la situación comunicativa concreta. La posibilidad del uso "idiosincrático" por parte del individuo queda desvanecida por el hecho de que las habilidades comunicativas se adquieren en contacto con las formas de vida comunicativa de cada cultura o subcultura, marcando éstas unas *pautas regulares* para cualquier proceso discursivo, tanto oral como escrito.

Por otra parte, está claro que las manifestaciones orales de la lengua están recibiendo en la actualidad la atención que merecen y que, aunque no se pueda reconocer todavía un único marco global teórico, las investigaciones que se están llevando a cabo permiten empezar a tener un punto de referencia que proporcione seguridad en el proceder docente. De entre las diversas disciplinas, encontramos principalmente la *etnografía de la comunicación* iniciada por Gumperz y Hymes en los

"El desarrollo del estructuralismo en sus ramas más influyentes puso énfasis en el estudio de la estructura abstracta de las lenguas, dejando para un momento posterior el estudio de la realización concreta"



JULIO GALÁN

años sesenta, que, a partir de sus conceptos del **acontecimiento comunicativo** y de la **competencia comunicativa**, han permitido el desarrollo de las ideas funcionales sobre la comunicación de Jakobson, enriqueciéndolas con aspectos culturales y cognitivos necesarios para dar cuenta de la complejidad del hecho de la comunicación (ver Duranti, 1985). Posteriores desarrollos de esta orientación han desembocado en el *análisis de la conversación*, integrado en la sociolingüística interaccional (ver Tusón, 1988 y Cots et al., 1990). Estudios sociológicos como el interaccionismo simbólico y la etnometodología han permitido proporcionar un soporte sociocultural a la expliación de los fenómenos orales, tal como se organizan en la vida social. La filosofía del lenguaje de raíz anglosajona, con Wittgenstein, Austin, Searle y Grice, ha puesto de relieve el uso del lenguaje como acción, y ha puesto las bases de la *pragmática* en la teoría de los *actos de habla* y su significación (ver Levinson, 1983). La *sociolingüística* ha tenido en cuenta tanto el uso de las lenguas en comunidades pluriculturales, como la correlación que se puede establecer entre la variación en el uso de determinados rasgos de la lengua y la existencia de grupos sociales o comunidades que los mantienen como signo de su propia identidad. No quisiera cansar a los lectores con esta insistencia enumerativa, pero tampoco puedo dejar de nombrar la *teoría de la enunciación* desarrollada por Bajtín y por Benveniste (ver Cervoni, 1987), ni la *lingüística textual* desarrollada en Europa a partir de Schmidt, van Dijk y De Beaugrande (ver Bernárdez, 1982). En conjunto, hay bases suficientes para pensar que el estudio de las manifestaciones orales de la lengua están siendo objeto de estudio tanto por parte de las disciplinas mencionadas, como por los psicólogos cognitivos, antropólogos, dialectólogos y especialistas en inteligencia artificial. El desarrollo de las gramáticas funcionales y textuales así como los nuevos planteamientos de la semántica muestran que la lingüística ha ido acogiendo todos estos avances de otras disciplinas para dar cuenta de la diversidad de aspectos que abarca el conocimiento de la actividad verbal humana.

Funciones socioculturales de la oralidad y de la escritura

Una vez situado el análisis y el estudio del discurso oral y escrito, entendiendo que ambos son modos de realización de un mismo sistema, se hace necesario revisar las características y las funciones socioculturales que definen la actividad oral y la actividad escrita. De hecho, así, lo que hacemos es acceder a una reflexión sobre el uso lingüístico como comportamiento que afecta profundamente a la vida social. El primer aspecto digno de resaltar desde esta perspectiva es que la oralidad es una característica *universal*, que afecta a todo lenguaje humano. No ocurre lo mismo con la actividad escrita, que se restringe a determinadas comunidades y culturas. Los que hemos crecido en culturas como la nuestra, en la que tanto funciona la oralidad como la escritura, ambas funcionan en un grado progresivo de variación y especificidad. En las culturas habladas, todos los acontecimientos de la vida social tienen su representación simbólica a través de la actividad oral. La memoria tiene un papel importantísimo, porque todo el saber de la comunidad y la herencia cultural se recrea, se distribuye y se mantiene a través de interacciones muy ritualizadas (ver Ong, 1982), con lo que el modo de realización oral adquiere una significación social de alcance variado y total.

La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de transacciones se llevan a cabo por esta vía y en ellas toman sentido y se configuran las formas de vida. Los etnometodólogos afirman que las diversas situaciones de comunicación no son solamente un reflejo de la vida social sino que ellas mismas son el *locus* en donde ésta se recrea y se desarrolla, con todas sus características y conflictos.

Por otro lado, también es un hecho universal que, tanto en la ontogenia como en la filogenia, la oralidad es cronológicamente anterior a la escritura. Por tanto, la oralidad en la lengua se constituye como un comportamiento generalizado y primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social (ver



JULIO GALÁN

"El objeto material de los estudios sobre el lenguaje se ha extendido al uso social y comunicativo de la lengua en su contexto"

Stubbs, 1980). La oralidad, sin embargo, puede tomar muchas formas; es obvio que los usos orales de las sociedades no letradas han de responder a todas las necesidades sociales, y que, al mismo tiempo, las limitaciones situacionales de la emisión oral restringen el alcance de su actuación (emisión fónica, importancia de la comunicación por el oído). En sociedades como las occidentales donde se conjuga el uso oral y el uso escrito de la lengua, el uso oral forma parte de un *continuum* que va de las comunicaciones orales cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales, guiadas por una finalidad utilitaria o de convivencia —a través de normas de cortesía como los saludos y las despedidas, los agradecimientos, las presentaciones, etc.—, a otro tipo de comunicaciones que pueden ser cada vez más elaboradas en cuanto a su contenido, más formales, y dirigidas a un público amplio (desconocido o conocido). A todo esto se ha de añadir la existencia de la tecnología de la telecomunicación y de la grabación en cinta de todo tipo de emisiones orales. En nuestra cultura hay muchas formas orales que exigen una fuerte ritualización y habilidades variadas: por ejemplo, las *entrevistas* con especialistas en una materia o con autoridades, con los que podemos tener una relación distante y jerárquica. La *exposición* de un tema (en clases magistrales, en una intervención en una asamblea —de estudiantes, de parlamentarios, de trabajadores—). La *conferencia*, en la que un experto en una cuestión expone sus conocimientos y su postura a un auditorio. El *mitin*, el *sermón*, la *mesa redonda*, el *debate*, etc. Son ejemplos de situaciones comunicativas que están condicionadas por aspectos que se relacionan con el tipo de interlocutores, con las relaciones entre ellos, con la intención y la finalidad del que debe hablar, con su formación y preparación, etc. Todas ellas implican un conjunto de estrategias específicas que hay que aprender y que no sólo afectan a la actividad verbal sino al comportamiento psicológico, el conocimiento del mundo y la socialización, así como a otros códigos no verbales, como el gestual, y a rasgos paralingüísticos como la voz y la entonación. En la base de estas muestras o tipos

"Se ha pasado de concebir el habla como un hecho de realización individual del sistema a concebir el discurso como realización individual, sujeta a las condiciones usuales de interacción comunicativa propias del entorno cultural y de la situación comunicativa concreta"

de discurso establecidos, tienen lugar actos de habla que dependen de la intención de la emisión verbal: hacer una demanda, defender una postura, justificar un comportamiento, demostrar, proporcionar argumentos, persuadir y convencer, dar cuenta de que se posee un saber, etc. La adecuación a cada componente de una situación comunicativa (1) es lo que resulta en un perfil y una estructura del mensaje. Estos hechos y su descripción dan razón de la generalización y la ambigüedad con que usamos la expresión "saber hablar" y de la necesidad de tener unos criterios de clasificación de las situaciones comunicativas sobre la base de las condiciones que las hacen posibles.

La escritura es, como hemos dicho anteriormente, un modo de realización del sistema lingüístico que no es universal y, en el sentido cronológico, de manifestación secundaria. Ahora bien, en las sociedades en que se usa, va adquiriendo funciones *diferenciales* ante la oralidad, tales que acaban por adquirir un prestigio superior a las de las emisiones orales. En primer lugar, supone una ampliación de las actividades discursivas. Autores como Goody (1977), que ha estudiado en profundidad el impacto de la lengua escrita en las sociedades que acceden a ella, sintetiza sus efectos en los rasgos esenciales: el cambio de estilo cognitivo y de modelo de organización social. El hecho de que la escritura garantice la *conservación* de la memoria histórica deriva en la posibilidad de análisis, de crecimiento del saber, de crítica y de abstracción. La lengua escrita se especializa en ser vehículo de la ciencia, la técnica, la mayoría de los géneros literarios, la filosofía, el derecho, etc., preservando todas las manifestaciones de la cultura y permitiendo tanto su revisión crítica como su divulgación. Por otro lado, las sociedades occidentales con desarrollo tecnológico y organización burocrática convierten la escritura en pilar de su organización y de las transacciones que se llevan a cabo. Para que tengan validez pública y oficial todos los acuerdos concertados oralmente deben

quedar por escrito, así como el hecho de nacer, morir, casarse o comprometerse a un trabajo.

Por estas razones, el uso oral, que por ser un modo de realización primario y universal, podría ser considerado como superior y prioritario, queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. La institución escolar recoge esta valoración, reproduciendo actitudes y creencias sociales que llevan a extender la noción de que la lengua oral es variada y poco fiable mientras que la lengua escrita canaliza la vida social y cultural y proporciona solidez y definición a la propia lengua. En consecuencia, no sólo se obtiene que el modelo de la lengua escrita es el que usan los profesores como punto de referencia para sus juicios críticos con respecto a la capacidad verbal de sus alumnos, sino que, en último término, la institución escolar distribuye a los ciudadanos de forma estratificada según su dominio de la lengua escrita, ya que, en la práctica, es el medio lingüístico que se exige para dar cuenta de los conocimientos adquiridos.

Adquisición y desarrollo de la lengua oral

Desde la perspectiva de la adquisición de la lengua ya hemos comentado que el modo de realización oral es el que proporciona el primer *sistema* lingüístico, el básico. Gramáticos y psicolingüistas coinciden en afirmar que las estructuras sintácticas se adquieren hacia los seis años y que las disfunciones que muestran los hablantes a partir de esa edad no son de tipo nuclear sino periférico. Si consideramos que la sintaxis es el componente central que proporciona estructura y organización a la lengua y que ésta se ha adquirido en el modo de realización oral, habrá razón en convenir que en los inicios de su edad escolar el niño "sabe hablar". Pero si tenemos en cuenta los parámetros de la *comunicación*, el niño empieza entonces, sobre la base de su primera competencia, un largo proceso de adquisición de nuevos sistemas —entre ellos el escrito— que están relacionados con situaciones de comunicación más formales y que requieren un aprendizaje sistemático y una mayor elaboración. Nos hemos de preguntar necesariamente por el tipo de situaciones en que el niño es capaz de resolver con éxito sus necesidades de comunicación. Si se hiciera este análisis se constataría que la adquisición de la competencia lingüística está íntimamente rela-

cionada con las funciones comunicativas más usuales en la infancia (Halliday, 1975), con el tipo de situaciones de comunicación a las que el hablante ha sido expuesto en su primera edad, y con el tipo de estímulos verbales que ha encontrado en su entorno más inmediato. Si tomamos como referencia la entrada en la institución escolar, a partir de entonces el niño va a ir progresivamente extendiendo su presencia en situaciones comunicativas nuevas con las que tendrá que irse familiarizando para poder adaptarse a ellas, en un largo proceso de socialización y de adquisición de conocimientos. En este sentido, su progreso en el hablar está íntimamente ligado al desarrollo de su **capacidad discursiva** que, al complicarse, comporta dificultades y nuevas estrategias. La responsabilidad de la escuela es, en primer lugar, reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesorado es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones comunicativas que requieren unas condiciones determinadas de realización a las que el niño debe ir adaptándose. El puente que hay que tender entre la situación inicial de cada niño y la situación que debe lograr al final de la educación obligatoria es el reto de la educación lingüística. De hecho, se aprende en el ejercicio de la actividad discursiva. El entrenamiento oral, a medida que va avanzando la edad, es paralelo al entrenamiento en habilidades de escritura, pero su funcionalidad ha de ir adquiriendo características propias adecuadas a la situación. El hecho de tomar la palabra para hacer intervenciones largas; el hecho de hablar ante adultos no familiares; el hecho de dirigirse a un público amplio y no al corro de amigos; el hecho de dar cuenta de los conocimientos interiorizados explicitándolos de forma coherente, son algunas muestras de las demandas de discurso que se dan normalmente en el ámbito escolar.



Podríamos pensar que el primer aprendizaje lingüístico es "natural" y el que se da en edad escolar es "artificial" y, en cierto modo, impuesto. Yo prefiero verlo desde otra perspectiva: el aprendizaje lingüístico-discursivo es cultural desde el principio. Biológicamente, el ser humano está equipado con un "programa genético" que le permite adquirir un sistema de signos complejo, en un lapso relativamente corto de tiempo, si se garantiza el debido contacto social. Pero en la medida en que el ser humano, cuando nace, todavía es muy dependiente y su situación muy precaria, su crecimiento y desarrollo va íntimamente ligado al contexto sociocultural. Con esto queremos llamar la atención respecto a la dicotomía que se establece generalmente respecto a la adquisición del modo oral y el modo escrito: más "natural", en el primer caso; más "artificial", en el segundo. Nuestra postura al respecto arranca de una posición interaccionista, tal como defienden psicólogos como Vygotski y Luria y antropólogos como Geertz, por la cual, tanto la adquisición de la competencia oral como de la escrita está igualmente condicionada por prácticas culturales presentes en el medio en que la persona crece y se desenvuelve.

Base común y diferencias entre el discurso oral y el discurso escrito

Cuando lo que nos interesa es identificar rasgos que diferencian el modo escrito y el modo oral debemos partir de aspectos que uno y otro comparten, por ser éstos tan fundamentales. Por lo que hemos venido exponiendo hasta aquí, ambos modos son realizaciones de un mismo sistema lingüístico y además, están sometidos a condiciones que se derivan del contexto de la sociedad y de la cultura. Al mismo tiempo, ambos modos tienen una configuración dialógica (Bajtín): se constituyen siempre como modos que tienen una finalidad comunicativa, y en los que la interacción entre entidades emisoras y receptoras constituye su realidad básica. Finalmente, en un mismo individuo y a lo largo de la vida lingüística del hablante, uno y otro modo son interdependientes y se influyen entre sí. En la llegada a la madurez lingüística, una persona es capaz de seleccionar, de modo apropiado a la situación de comunicación, todos aquellos elementos verbales y no verbales que permiten una acción comunicativa eficaz y orientada a una finalidad. Una vez asumidos estos aspectos fundamentales podemos abordar el análisis de las diferencias entre la actividad discursiva oral y escrita, no sin antes subrayar el hecho de que el criterio de oralidad y escritura no es útil por sí solo para establecer estas diferencias, ya que hay otros factores que pueden ser más relevantes, principalmente los criterios de "grado de formalidad", "grado de elaboración de la información" y "grado de implicación interpersonal".

Estudios que tienen como objeto de atención el discurso como los de Abercrombie (1965), Gumperz (1982), Stubbs (1983), Perera (1984), Chafe (1982), Tannen (1982), Scinto (1986), aportan la novedad de que su análisis se ha aplicado tanto a producciones de hablantes expertos como de hablantes corrientes, especialmente porque se han abierto al examen de datos naturales de comunicación en su contexto. Dados los numerosos tipos de comunicaciones orales y escritas existentes en una sociedad, tomaremos como referencia dos muestras polarizadas: la conver-

"La filosofía del lenguaje de raíz anglosajona, con Wittgenstein, Austin, Searle y Grice, ha puesto de relieve el uso del lenguaje como acción, y ha puesto las bases de la pragmática en la teoría de los actos de habla y su significación"

sación en la vida cotidiana y la prosa expositiva escrita. A través de esta polarización podremos ver con mayor claridad los rasgos que definen cada uno de los dos tipos, y los posibles estadios o graduaciones intermedias que es posible encontrar en otros tipos de discurso.

La conversación

La diferencia más sustancial de la conversación está en el ámbito de la situación de enunciación. Esta incluye la presencia física de los interlocutores y que éstos compartan un espacio y un tiempo que son propios de la interacción social. Este punto de partida tiene consecuencias variadas:

a) Se usa el código oral, constituido por elementos sonoros —los sonidos de cada lengua— que pueden matizarse con contornos entonacionales, el tono, la voz y la regulación del silencio. En principio y de por sí, la emisión sonora, al no tener una dimensión espacial sino temporal, y al producirse a través de ondas, no permanece si no es con la asistencia de recursos tecnológicos de registro y grabación audio-visual.

b) El código verbal no es el único que funciona: va acompañado de otros que proporcionan sentido a la conversación. Los códigos cinéticos y proxémicos determinan o apoyan la significación de un intercambio comunicativo: gestos, expresiones de la cara, miradas, posturas y movimientos, distancia y contacto entre interlocutores, son otros tantos ejemplos del valor que adquieren otros códigos en la conversación.

c) El hecho de que los interlocutores compartan el tiempo les obliga a *cooperar* en la construcción de la conversación, llenando sus espacios comunicativos mientras ésta perdura. Esto implica una cierta rapidez en las intervenciones, que suelen ser improvisadas y espontáneas. Chafe (1982) señala que los hablantes despliegan estrategias de improvisación ya que el proceso de elaboración lingüística y su resultado casi coinciden.

b a
i b
m b
o b
b a

balla bimba
bomba balla
bella bimba
bomba bella
bimba
balla
bomba
bella

CARLO BELLOLI

d) Compartir el lugar de comunicación, además del tiempo, proporciona este carácter de inmediatez y, al compartir el entorno físico, no se han de explicitar tantos elementos porque se sobreentienden por contexto. El espacio, por otro lado, está definido socioculturalmente y ello permite predecir el tipo de interacción o de ritual propio de cada conversación: será muy distinta la conversación que se da en un bar, en una sala de dirección de una empresa, o en un puesto del mercado.

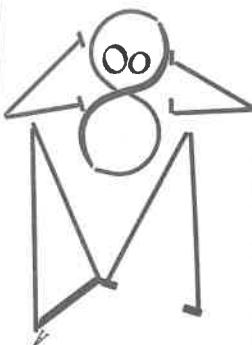
e) Las características de los interlocutores afectan de forma variada el discurso hablado. En primer lugar, la edad, origen, sexo, nivel de instrucción, cultura o subcultura a la que pertenecen, etc. En segundo lugar, el tipo de relación que se establece entre ellos (grado de conocimiento mutuo, de intimidad, de confianza, de jerarquía). En tercer lugar, el "conocimiento del mundo" compartido. Y por último, el grado de implicación de cada uno en el tema de la conversación.

Analistas de la conversación como Sacks, Schegloff y Jefferson, Goffman, Gumperz, Roulet y Charaudeau coinciden en indicar el carácter social e *interactivo* de la conversación, que se constituye como un acto de comunicación plurigestionado: son varias las voces que construyen el significado conversacional. Tanto la apertura como el cierre de esta situación comunicativa está regida por las normas sociales de la cortesía y regulada por el ritmo alternado de los turnos de palabra.

Elementos de la textualización

El hablante que se enfrenta con esta situación de comunicación lleva a cabo una serie de elecciones, a diversos niveles, que se manifiestan en unas formas y marcas lingüísticas, con apoyo considerable de elementos no lingüísticos (situacionales y cognitivos). El carácter dialógico del discurso encuentra en la conversación su exponente más claro y simple. El diálogo es inmediato y local, con capacidad de respuesta *in situ*.

El hablante puede escoger la lengua, la variante —geográfica y social— y el



FRANCESCO CANGIULLO

registro más apropiados para la comunicación, e incluso puede alternar lenguas o variantes para lograr una mayor expresividad o eficacia.

La gramática del coloquio tiene particularidades: su unidad de análisis no es la oración sino el *enunciado*. El peso de la prosodia es muy importante para orientar el significado o potenciarlo, ya que a través de la entonación y el énfasis se regula la tematización. La mayoría de los investigadores señalan el predominio de las relaciones paratácticas entre los enunciados o las unidades informativas. De este modo, se puede decir que las relaciones de coordinación y de yuxtaposición son las más usadas. Sin embargo, Halliday (1985) indica la relativa complicación sintáctica del discurso oral, debido a la escasa densidad léxica y a la profusión de repeticiones, paráfrasis y redundancias. La modalidad de los enunciados suele ser predominantemente expresiva y conativa, con presencia abundante de órdenes, exclamaciones y preguntas.

La inmediatez de la producción verbal y su resultado genera que en el discurso haya falsos inicios o discordancias que tengan su origen en los distintos ritmos del proceso mental y el proceso de textualización, si podemos llamarlos así. O que se utilicen formas que sólo sirven para llenar vacíos, mientras no se tiene a punto la secuencia siguiente que se quiere expresar: «*bueno, pues, o sea, entonces*»; o cuando se quiere terminar una secuencia y no se sabe muy bien cómo: «*y tal, y eso, y todo*». El alargamiento de vocales: «*laaaa especialista dijo:*», o consonantes: «*mmmmmm*», también cumplen esta función de relleno sonoro, necesidad que parece crearse cuando se tiene la palabra: sólo se puede soportar o controlar una pausa silenciosa cuando se tiene un gran dominio de la oralidad y se sabe usar con efecto comunicativo. La utilización de adverbios como «*generalmente, naturalmente, evidentemente*», cumplen también esta función.

La coincidencia de los hablantes en el mismo espacio y tiempo permite la referencia exofórica sin ambigüedades: «*hoy, aquí, éstas, aquello*». El conocimiento compartido (los marcos de referencia

"La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de transacciones se llevan a cabo por esta vía y en ellas toman sentido y se configuran las formas de vida"

"Los usos orales implican un conjunto de estrategias específicas que hay que aprender y que no sólo afectan a la actividad verbal sino al comportamiento psicológico, el conocimiento del mundo y la socialización, así como a otros códigos no verbales, como el gestual, y a rasgos paralingüísticos"

socioculturales presentes en la mente del hablante —los *scripts*, Shank y Abelson, 1977—; la *encyclopedia* o acumulación de saber sobre la realidad) da pie a que se dejen de explicitar muchos elementos de la significación que se interpretan a través de procesos de *inferencia* basados en las presuposiciones que hace el que habla o las *implicaturas* que hace el oyente. Esto explica que se produzcan *actos indirectos* de habla y *sobreentendidos* que son precisamente objeto de análisis específico de los que estudian la construcción y la transmisión del sentido en la conversación. Lo que *se dice* y lo que *no se dice* está en relación directa con el grado de coincidencia de experiencias y de conocimientos entre los interlocutores. El mundo situacional y cognitivo forma parte y es condición del desarrollo comunicativo de la conversación.

Otros elementos del texto dependen de la relación entre los interlocutores: las formas de tratamiento y de llamar la atención: «*jeh! /tú! /tío! usted, oiga*». Los pronombres de primera y segunda persona como elementos fundamentales de la enunciación (Benveniste, 1970). La continua apelación al interlocutor para constatar que sigue el hilo o que está atento: «*vale? jeh? me entiendes? ¿sabes qué quiero decir o no?*»; o para pedir su conformidad: «*verdad? no?*»; o para introducir una nueva secuencia: «*a ver;*», «*mira:*».

En conjunto, la conversación es una de las muestras más universales y primordiales de la comunicación humana y en ella tienen su raíz las posibles elaboraciones posteriores. De ahí que sea tan importante conocer y hacer explícitas sus características, sus normas y el comportamiento del hablante cuando se encuentra en esta situación. Como hemos visto, es un acto multidimensional que acoge una diversidad de elementos que aportan significación: tanto verbales como no verbales.

La prosa expositiva escrita

En la escritura la situación de enunciación no es compartida por los interlocutores. Este hecho sitúa en otra perspectiva la relación entre ellos. Desaparece la inmediatez de la comunicación y se desvanece la posibilidad de que actúen códigos que no sean los estrictamente gráficos (márgenes, columnas, títulos, párrafos, etc.) y de representación lingüística (el sistema gráfico que representa los fonemas de una lengua). La materia gráfico visual es la que se encarga de la representación de la significación. El escritor produce su texto en solitario y necesita unas condiciones específicas de la situación de escritura: concentración y silencio. La producción tiene un tiempo propio, separado del tiempo de la comunicación; ello permite al que escribe centrarse en la elaboración del texto y llevar cabo una actividad reflexiva de planificación, organización y revisión. Por esta razón, psicólogos como Vygotski o Flower y Hayes, que han estudiado los procesos de la producción textual escrita (ver Cassany, 1989), señalan su carácter intelectual y su papel en el desarrollo de las facultades mentales superiores.

Otro aspecto que se deriva de la situación de enunciación escrita es que el producto es un texto autónomo, que contiene el significado y su contexto en sí mismo. El escritor ha de crear el contexto necesario para hacerlo comprensible. El mensaje enunciado ha de contener una información relativamente más completa y explícita. En cuanto a la relación entre los interlocutores, se ha de considerar que aunque el receptor de la comunicación no está presente en el momento de la enunciación, el que escribe lo evoca mentalmente, y al hacerlo, le dota de unas características concretas que guían la elaboración de su mensaje. Lo que caracteriza de forma más típica el texto escrito es que puede hacerse público, y que puede acceder a interlocutores desconocidos por el autor y distantes en el espacio y en el tiempo. Sin embargo, el texto escrito no está exento de presuposiciones y sobreentendidos que dependen del perfil del emisor y del receptor evocado, y de los fines comunicativos. Este conjunto de características tiene como consecuencia la despersonalización del contenido, convirtiéndose éste en el foco de atención de la prosa expositiva, con una función eminentemente referencial.

Finalmente, queda de manifiesto que el texto escrito es un producto monogestionado. El

autor es el responsable del texto y es él quien a partir de una finalidad comunicativa se ciñe a un determinado tipo de texto (ver Adam, 1985) y lo planifica siguiendo la estructura convencional establecida por la tradición cultural en la que se inscribe.

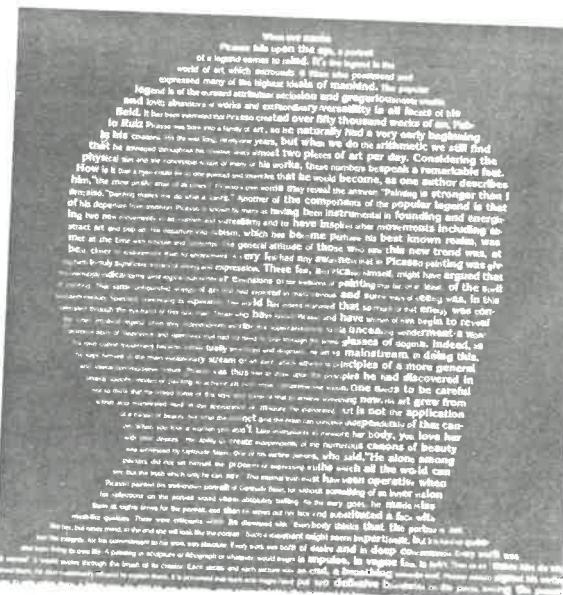
Elementos de la textualización

La independencia del texto escrito y la posibilidad de difusión pública implica que el escritor se adapta a la variedad estándar de la lengua escogida como medio de transmisión. Esta variedad, que tiene rasgos sociales y geográficos y que depende de una intervención externa al comportamiento habitual de los hablantes en su uso oral, se distingue por tener unas convenciones claramente establecidas a través de unas normas ortográficas y gramaticales, y de un registro común que está despojado de coloquialismos y de localismos.

En el uso escrito de la lengua, la unidad gramatical se conforma según el modelo oracional (Kress, 1982) y la sintaxis tiende a seguir la ordenación canónica, al tiempo que se despliega y se explica. La información está más integrada y, en consecuencia, la sintaxis se distingue por ser trabada, hipotáctica. Predomina la modalidad enunciativa de las oraciones. La densidad léxica se eleva porque a través de ella se precisa y se especifica la información ideacional. Los elementos necesarios para conseguir la coherencia y la cohesión textual se ponen en juego a partir de la correferencia endofórica, la concatenación léxica y los nexos (Halliday y Hasan, 1976). No es apropiado ser repetitivo ni redundante, y el texto se da en una versión final, pulida, porque se le supone un tiempo de planificación y de revisión.

El contenido informativo aparece despersonalizado y ello se muestra en el uso de construcciones impersonales o pasivas, en el uso de la primera persona que tiende a pasar a un plural despersonalizador: «*como hemos visto, distinguiremos*», en la utilización de la tercera persona, que según Benveniste es la adecuada para la referencia externa a la situación de enunciación hablada. También hay menos implicación del autor en el tema que escribe, demostrando cautela y prudencia en sus afirmaciones: citando autoridades en la materia o argumentando sus afirmaciones.

Por último, aunque el interlocutor de un texto escrito no tiene un papel directo en la pro-



ROMAN CIESZLEWICZ

ducción del texto, sí lo tiene de forma indirecta. Van Dijk pone de relieve que un texto no es del todo completo ni del todo explícito, porque en él se ponen en juego conocimientos y prácticas culturales que se dan como supuestas y que obligan a una actividad interpretativa por parte del receptor de la comunicación, el lector, en este caso.

Para concluir, quisiéramos llamar la atención sobre la necesidad de avanzar en el análisis y la reflexión sobre los aspectos del discurso oral y sus conexiones y divergencias funcionales con el escrito. A modo de síntesis y también de sugerencia, desde la perspectiva de la enseñanza, resaltaremos algunos aspectos que se ponen de relieve a partir de que reconocemos que el uso lingüístico forma parte de la acción social y de que aceptamos que, como actividad, la mejor manera de aprenderla es ejercitándola. Por una parte, hay que conocer los **ámbitos de comunicación** que actualmente un centro educativo promueve y proporciona. Solamente a través de actividades comunicativas estimulantes y dotadas de una finalidad clara los individuos despliegan todas las estrategias nece-

"El uso oral queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. La institución escolar recoge esta valoración, reproduciendo actitudes y creencias sociales que llevan a extender la noción de que la lengua oral es variada y poco fiable"

sarias para su progreso en la competencia oral. Por esta razón, quizás los modos de relación tradicionales en los centros educativos requieran una revisión y renovación profundas. Por otra parte, también es importante plantearse como objetivo aumentar **la percepción y la sensibilidad** respecto al uso oral. La actuación de los jóvenes y de los adultos en el centro escolar puede ser objeto de atención, observación, análisis y valoración. La actividad, de un lado, y su examen reflexivo, por otro, puede proporcionar una guía positiva para orientar la preparación de adultos competentes en situaciones diversas de comunicación, hecho que, al mismo tiempo, les permitirá extender su espacio cultural.

(*) Helena Calsamiglia Blancafort
Departamento de Filología Española
Escuela Universitaria de Formación
de Profesorado
Universidad Autónoma de Barcelona
(Teléfono de contacto: (93) 581 11 34)

Bibliografía

- ABERCROMBIE, D. (1985): "Conversation and spoken prose" en *Studies in Phonetics and Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ADAM, J. M. (1985): "Quels types de textes?" en *Le français dans le monde*, 192.
- BENVENISTE, E. (1970): "L'appareil formel de l'énonciation" en *Langages*, 17.
- BAJTIN, M. M. (1979): "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- BLECUA, J. M. (1982): *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.
- BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CERVONI, J. (1987): *L'énonciation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COTS, J. M., NUSSBAUM; L., PAYRATO; LL., TUSON; A. (1990): "Conversa(r)" en *Caplletra* nº 7.
- CHAFE, W. (1982): "Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature" en *D. Tannen*.

"La responsabilidad de la escuela es reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. La labor del profesorado es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones comunicativas"

DURANTI, A. (1985): "Sociocultural dimensions of discourse" en T.A. van Dijk (ed) *Handbook of Discourse Analysis*. vol I, London: Academic Press.

GOODY, J. (1977): *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALLIDAY, M. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. (1985): *Spoken and written discourse*. Victoria: Deakin University Press.

HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.

KRESS, W. (1982): *Learning to Write*. London: Routledge and Kegan Paul.

LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide.

ONG, W. J. (1982): *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PAYRATO, Ll. y SALVADOR, V. (1989): "Recull bibliogràfic comentat sobre anàlisi del discurs" en *Caplletra*, nº 7.

PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading. Analysing classroom Language*. London: Basil Blackwell.

SALVADOR, V. (1989): "L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura" en *Caplletra*, nº 7.

SCINTO, L. (1986): *Written Language and Psychological Development*. N. York: Academic Press.

SHANK, R. y ABELSON, R. (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987.

STUBBS, M. (1980): *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Ver cap II).

TANNEN, D. (1982): *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N. J.: Ablex.

TUSON, A. (1988): "El comportament comunicatiu: l'anàlisi conversacional" en A. Bastardas y J. Soler (eds) *Sociolinguística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.

VIGNER, G. (1979): *Parler et convaincre*. Paris: Hachette.

VIGOTSKI, L. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
(1978): "The Prehistory of Written Language" en *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.



CARLOS AQUILINO



Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Tel/fax: (985) 341415 - 342100 - 354807
Fax: 535 48 63

G I J O N

USOS ORALES

Si reflexionamos sobre nuestra práctica docente, estaremos todos de acuerdo en que una gran parte de ella transcurre a través de intercambios verbales orales: explicamos, organizamos actividades, preguntamos, respondemos, ponemos orden, reñimos, comentamos, analizamos, etc. a través del uso oral de la lengua. Sin embargo, ¿qué sabemos sobre las características específicas de ese uso?

IGUALES ANTE LA LENGUA, DESIGUALES EN EL USO*

Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo

AMPARO TUSÓN VALLS**



Desgraciadamente, la formación universitaria que hemos recibido (ya sea en facultades o en escuelas de Magisterio) no nos ha ofrecido ningún recurso en este campo. Como mucho, hemos recibido nociones de dialectología, de fonética y poco más. Por otra parte, las teorías gramaticales en boga dejan de lado el estudio del uso lingüístico oral o escrito para dedicarse ya sea al estudio del sistema (el estructuralismo) o al estudio de la competencia lingüística (el generativismo). El estructuralismo considera que el uso es algo individual, sujeto a una variación casi infinita y caótica, mientras que el generativismo centra su interés en construir un modelo que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante, de su capacidad innata para adquirir una lengua, capacidad que es universal, homogénea, independiente, por lo tanto, de la actuación concreta. La gramática tradicional, por su parte, al poner el acento en la corrección de acuerdo con las normas dictadas por la Academia, se preocupa más por la lengua escrita y, en todo caso, por señalar las desviaciones (llamadas "vicios", "vulgarismos" o "coloquialismos") que los hablantes realizamos, y a buscar medios de corrección y modelos de "bien hablar".

La lingüística teórica nos presenta la lengua como algo unitario, sistemático y homogéneo y del mismo modo nos habla de las comunidades lingüísticas, formadas por todos aquellos que hablan una misma lengua (y, se supone, que de la misma manera, al menos en lo que se refiere a su objeto de estudio, es decir, en cuanto al sistema o a la gramática implícita). Una consecuencia de esta visión de las cosas es que se considera "iguales ante la lengua" a todos los hablantes de una misma comunidad lingüística, y eso no está mal, como no está mal que todos los hombres y las mujeres seamos considerados iguales ante la ley, lo que evidentemente no nos hace iguales a hombres y mujeres en la vida cotidiana ni hace que dejen de existir las clases sociales. Pero los lingüistas teóricos definen cuál es su objeto de estudio y a él se dedican, y esto es absolutamente legítimo, como lo es el estudio de la física cuántica o de la microeconomía.

Ahora bien, es evidente que esta manera de mirar el hecho lingüístico no es la única ni la que más nos puede ayudar en nuestra tarea profesional cotidiana. Aceptar que, al nacer, todos los seres humanos están dotados de las mismas posibilidades para la adquisición de la/s len-

gua/s de su entorno no hace sino revelar claramente la importancia de los factores sociales en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, como lo evidencian las diferencias en el uso lingüístico que podemos observar a nuestro alrededor y, como testigos de excepción, en nuestras aulas. Resulta, pues, imprescindible recurrir a otros enfoques que nos proporcionen los elementos teóricos y metodológicos necesarios y apropiados para enmarcar la formación lingüística de nuestros estudiantes, en general, y el desarrollo de su competencia discursiva oral, en particular.

La Sociolingüística y el estudio del uso lingüístico

Desde sus primeras formulaciones, la sociolingüística aparece como una disciplina que ofrece una perspectiva diferente para la observación del hecho lingüístico. Si, como hemos dicho, las teorías gramaticales centran su atención en el sistema o en la competencia, la sociolingüística dirigirá su interés hacia el **uso** lingüístico. Situar el uso en el lugar central de atención tiene una serie de implicaciones que marcarán la especificidad de la mirada sociolingüística y conformarán un marco teórico y metodológico propio.

En primer lugar, al observar el uso lingüístico, lo primero que salta a la vista (o, mejor, al oído) es la **diversidad**, la variedad de dialectos, registros o estilos. Por lo tanto, la diversidad se entiende como algo intrínseco a las lenguas *en tanto que son usadas*.

En segundo lugar, se hace imprescindible tomar en consideración a los **usuarios** de la lengua, a los hablantes. Pero, frente al "hablante-oyente ideal", construcción abstracta del generativismo, a la sociolingüística le interesan los hablantes concretos, miembros de grupos sociales también concretos, y con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, status, papeles, valores, creencias, intenciones, etc.

Frente al concepto de "comunidad lingüística", entendida como un todo homogéneo por estructuralistas y generativistas, aparece el concepto de **comunidad de habla**, que pone el acento en la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e inter-individual. Una de las características de la comunidad de habla será, también, la diversidad, la heterogeneidad, tanto en el plano sociocultural o económico como en el plano lingüístico.

La atención a la diversidad lleva a la formulación del concepto de **repertorio verbal o lingüístico**. Referido a la comunidad de habla, el repertorio verbal está constituido por todas las variedades lingüísticas (ya sean lenguas, dialectos o registros) que se usan en esa comunidad y a su distribución en **ámbitos de uso**, socioculturalmente definidos (familia, escuela, trabajo, comercio, iglesia, etc.). En lo que atañe a los individuos, el repertorio verbal se refiere al conjunto de recursos lingüísticos que los hablantes tienen a su alcance y usan para llevar a cabo sus actividades cotidianas como miembros de su grupo. Como los recursos son variados, se entiende que el individuo selecciona, elige, a la hora de comunicarse, y esa **elección** se considera significativa en sí misma porque desvela normas de uso colectivas (o transgresiones de las normas de uso).

Hasta ahora, he estado utilizando el término "diversidad" para caracterizar el uso lingüístico, a los usuarios de las lenguas y a las comunidades de habla. Sin embargo, no resultará difícil entender que ese término, en principio neutro, que no lleva consigo ningún tipo de valoración, tenga que dejar paso al término "desigualdad". Desde el punto de vista social, no todas las lenguas (en las comunidades plurilingües) o todos los dialectos o registros (en las comunidades llamadas "monolingües" (1)) son valorados de la misma manera. Esto es algo que resulta evidente si observamos, por un lado, que una lengua puede ser "oficial", "co-oficial", "no oficial" o "prohibida", lo que, en cada caso, implica unas posibilidades de uso social diferente, o si analizamos, por otro lado, el papel de las instituciones que se encargan de "velar por la pureza del idioma" y de especificar lo que se considerará "hablar y escribir correctamente una lengua"; frente a lo puro está lo impuro, lo vicioso, y frente a lo correcto está lo incorrecto que, naturalmente, es "todo lo demás".

Las lenguas y/o las variedades que se usan en una sociedad están sujetas a lo que Bourdieu (1982) denomina "fuerzas del mercado lingüístico". Estas fuerzas, como las de cualquier mercado, funcionan de acuerdo a las relaciones de poder entre

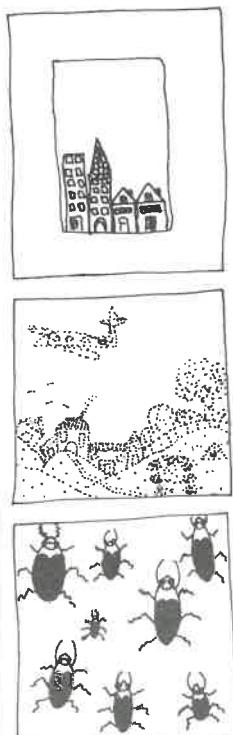
"Las teorías gramaticales en boga dejan de lado el estudio del uso lingüístico oral o escrito para dedicarse ya sea al estudio del sistema (el estructuralismo) o al estudio de la competencia lingüística (el generativismo)"

los grupos sociales. Desde esta perspectiva, "hablar es apropiarse de uno u otro de los estilos expresivos ya constituidos en y por el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en la jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos" (Bourdieu, 1982: 28). Para este autor, "lo raro no es, pues, la capacidad de hablar, que por estar inscrita en el patrimonio biológico es *universal*, y, por tanto, *esencialmente no distintiva*, sino la competencia necesaria para hablar la lengua legítima (2), una competencia que, al depender del patrimonio social, reexpresa las distinciones sociales en la lógica propiamente simbólica de las separaciones diferenciales, en una palabra, la lógica de la distinción" (ibidem: 29).

Del hecho de que exista una variedad o una lengua socialmente "legítima" se desprende que su apropiación por parte de los individuos reporta unos **beneficios** también sociales, ya que el dominio de los usos legítimos actúa como un marcador social.

Sociolingüística y enseñanza

Volvamos a las aulas. En ellas encontramos todas las tensiones propias de la sociedad de la que forman parte y, naturalmente, las tensiones del mercado lingüístico. La sociedad encarga a la institución escolar la formación de individuos socialmente competentes, que se distribuirán posteriormente en los diferentes escalones de la estructura social. Los agentes que llevan a cabo esta tarea somos los profesores, quienes —con mayor o menor acierto y con grados diferentes de implicación o de actitud crítica— actuamos como "celadores" de ese paso a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y, muy especialmente, a través de la constante evaluación que realizamos, tanto de la actividad académica propiamente dicha como de los comportamientos y las actitudes de nuestros alumnos. Lo que es interesante observar es que nuestras evaluaciones se basan en gran medida en producciones lingüísticas orales o escritas, de tal forma que, muy frecuentemente, no podemos separar el **qué se ha dicho** del **cómo se ha dicho**. Expresiones del tipo "Si no lo



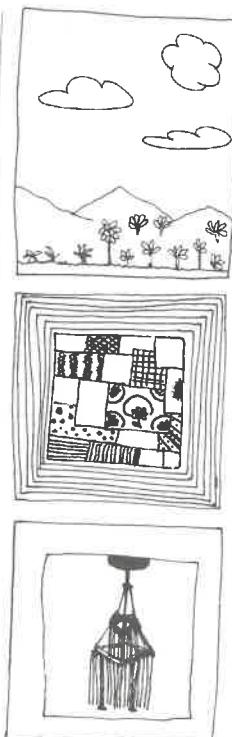
MERCHE VALLE

sabes explicar es porque no lo sabes", "Esas no son maneras de contestar una pregunta", "No basta con que te lo sepas, has de saber explicarlo de forma adecuada", tan frecuentes en boca de los profesores, no hacen sino demostrar este hecho. Como igualmente lo demuestra esa expresión, que he oído con estupor demasiadas veces a maestros y profesores, de "los alumnos no saben hablar", porque, evidentemente, lo que se esconde detrás de este sinsentido aparente es que "los alumnos no saben hablar *de una determinada manera*", es decir, que no se han apropiado de esa "lengua legítima", en términos de Bourdieu y, por lo tanto, no usan la variedad y el registro que la escuela exige como requisito para conseguir una evaluación positiva que permita al estudiante ser considerado como miembro "competente" de la sociedad y le abra el acceso al mundo de los adultos.

Los alumnos llegan a la escuela con un **capital** lingüístico determinado y la escuela contribuye —o debería contribuir— a aumentar ese capital. No caeré en el mito de la escuela "unificadora", según el cual la institución escolar por sí sola puede borrar todas las desigualdades sociales y crear individuos iguales ante la sociedad. Es evidente que esto es puro idealismo (o pura demagogia); sin embargo, la escuela sí tiene un cierto margen de maniobra: puede contribuir a reforzar la desigualdad, a consolidar las estructuras jerárquicas de la sociedad o, por el contrario, puede desvelar y poner en cuestión esas estructuras y contribuir a la reducción de ciertas desigualdades, poniendo el acento en una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico.

La sociolingüística ofrece un marco donde situar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de uso lingüístico. Desde un punto de vista "macro", permite analizar y comprender las relaciones que existen entre lengua, cultura y sociedad, relaciones complejas y dinámicas que tienen un reflejo directo en la institución escolar.

Pero, además, desde un punto de vista "micro", proporciona instrumentos de análisis de la interacción verbal cotidiana —dentro y fuera del aula— integrando



MERCHE VALLE

"Frente al hablante-oyente ideal, construcción abstracta del generativismo, a la sociolingüística le interesan los hablantes concretos, miembros de grupos sociales también concretos, y con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, status, papeles, valores, creencias, intenciones, etc."

elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos. Este análisis es el requisito previo para cualquier planteamiento de intervención didáctica que tenga como objetivo el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes.

Todos tenemos la experiencia de organizar determinadas actividades orales, como exposiciones, debates, etc., pero seguro que todos estaremos de acuerdo en que ese tipo de trabajo no nos satisface e, incluso, a veces, más bien lo consideramos como algo que viene a romper la organización habitual de nuestras clases, casi como una pérdida de tiempo. Y es que, efectivamente, resulta difícil establecer los objetivos de una actividad oral y, sobre todo, establecer los criterios para su evaluación. Gran parte del problema reside en que pasamos a realizar actividades sin haber reflexionado antes seriamente (como hemos hecho en lo que se refiere a la normativa o a la gramática) sobre las características del uso oral de la lengua. Nos falta un marco teórico y metodológico que dé sentido a nuestra práctica docente en este campo y, de ahí, ese sentimiento de impotencia o de desorientación que, muchas veces, nos embarga.

Una propuesta para el análisis y la producción del discurso oral

La reflexión debe comenzar por abordar el análisis de lo que ocurre en el aula. Para ello hemos de pensar en el aula como en un lugar donde se **habla**. Como decíamos al principio, una gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se produce a través de los intercambios verbales entre el profesor y los estudiantes.

Lo que presentaré a continuación es una propuesta —no la única, aunque desde mi punto de vista una de las más útiles— que permite situar el uso oral dentro de sus coordenadas. Y considero que es útil porque proporciona elementos para, en primer lugar, reflexionar y analizar lo que hacemos al hablar y los diferentes tipos de discurso oral que utilizamos, y, en segundo lugar, porque ofrece un punto de referencia para programar el trabajo de lengua oral en el aula sabiendo

"El concepto de comunidad de habla pone el acento en la organización que se establece entre los miembros de un grupo a través de las redes de comunicación social e interindividual"

qué hacemos, para qué lo hacemos y proporcionando, asimismo, criterios para la evaluación de las actividades de lengua oral.

Esta propuesta arranca de la **etnografía de la comunicación** (Hymes, 1962; Gumperz y Hymes, 1964) e incorpora elementos de otras disciplinas como la psicolingüística, la sociología, la filosofía del lenguaje, la ciencia cognitiva, etc. (cfr. Duranti). Actualmente, hay quien se refiere a esta corriente como **sociolingüística de la interacción**, o, simplemente, como etnografía de la comunicación, refiriéndose a sus orígenes.

Los presupuestos básicos de esta orientación son los siguientes:

1. La lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural y, a la vez, como un **síntoma** de esa realidad. Esto quiere decir que, observando cómo las personas se comunican, podemos entender una parte importante de sus normas de comportamiento, de sus valores.

2. Las manifestaciones orales de la lengua son variadas, el uso demuestra que la lengua es heterogénea. Pero el uso oral no es caótico ni desordenado, sino que está regulado, existen **normas de uso** socioculturalmente condicionadas. Como dice Wittgenstein, *El lenguaje ordinario está totalmente en orden*. Esas normas se refieren a cuándo se puede hablar y cuándo es mejor callar, a quién hablar y de qué temas, qué registro es apropiado usar en una situación determinada y cuál, no, etc.. Es decir, todo aquello que constituye la **competencia comunicativa**: lo que un hablante tiene que saber para comportarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla (Gumperz, 1972).

3. Por todo lo dicho, al referirnos al uso oral, no es pertinente hablar de "corrección" o "incorrectión", sino de usos **adecuados** o **no adecuados** a la situación concreta en que se produce el habla.

4. El proceso comunicativo **no** es lineal (un emisor que transmite un mensaje a través de un canal a un receptor, que, una vez decodificado el mensaje, puede, a su vez, convertirse en emisor que transmite un mensaje al anterior emisor, convertido ahora en receptor... etc.), sino que es un proceso que se desarrolla a través de la interrelación de los participantes/actores, es una construcción conjunta, es un proceso de **interpretación de intenciones**. Esto lleva a los conceptos de **cooperación**, de **negociación** y, como consecuencia, a los de **conflicto** y **malentendido**.

5. El uso oral, en general, y el dialogal, en particular, es **multidimensional**, multicanal. Intervienen elementos lingüísticos, paralingüísticos (prosodia, calidad de la voz, ruidos de rechazo o de asentimiento, etc.) y no lingüísticos (cinesia y proxemia).

6. El sentido se construye **localmente**, a través de la interacción y de la creación de un **contexto**, entendido como *una noción social activa que se refiere a los procesos cognitivos a través de los cuales el bagaje de conocimientos culturales y de otro tipo se pone en funcionamiento en los procesos de interpretación* (Gumperz, 1989).

7. El aula se considera como un microcosmos en el que se crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural, a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas. El aula es un escenario donde los actores —profesor y estudiantes— van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docente-discente.

La unidad de análisis es **el hecho** —o acontecimiento— **comunicativo**. Si tomamos el aula como una situación de comunicación, como un escenario, manteniendo la metáfora teatral, los hechos comunicativos —o hechos de habla— serían las diferentes escenas que se van sucediendo (exposición de un tema, preguntas sobre un tema, organización de una actividad, desarrollo de la actividad, trabajo en grupos, puesta en común, etc.).

Estructura del hecho comunicativo

Hymes plantea que todo hecho comunicativo se estructura a partir de ocho componentes: Situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros. Veamos en qué consiste cada uno de estos componentes.

1. Situación: la situación se refiere a la **localización** espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que un intercambio verbal concreto se produce. Asimismo, la situación constituye el espacio psico-social de la interacción, ya que la específica organización del tiempo y del espacio proporciona una atmósfera especial, propicia o no, para cada tipo de intercambio comunicativo.

Aquí es necesario distinguir las fronteras externas e internas, ya que la estructura del tiempo y el espacio puede afectar al tipo de comunicación que se está produciendo. Pensemos en el aula: la frontera espacial externa estará marcada por las paredes, las ventanas y la puerta; la frontera temporal externa sería la hora de clase. Pero, internamente, existen otras fronteras. Por ejemplo, los límites que marcan las diferentes zonas de la clase: la zona del profesor y la de los alumnos; o el tiempo dedicado a las diferentes actividades que se pueden realizar en una hora de clase. Además, las fronteras internas se pueden alterar, reorganizar; por ejemplo, cuando se realiza trabajo de grupos o cuando un alumno se dirige al resto de la clase desde el "sitio del profesor". Con mucha frecuencia, el paso de una actividad a otra se marca por piezas lingüísticas que sirven, precisamente para señalar las fronteras. Me refiero a piezas del tipo "Bueno", "Bien", "Vale", etc.

2. Participantes: Este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales (*estatus*, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y a la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, etc.).

En el aula, estudiantes y profesores pueden establecer configuraciones diversas: Profesor-grupo clase, profesor-estudiante, profesor-grupo pequeño, estudiante-grupo clase, estudiante-estudiante/s, estudiante-profesor, etc. Por otro lado, podemos observar que tanto los alumnos como los profesores pueden desempeñar diferentes papeles. Un profesor puede actuar como transmisor de conocimientos, regulador de actividades, "corregidor", evaluador, consejero, confidente, sancionador, etc. Los estudiantes, por su parte, pueden actuar como aprendices, receptores de conocimientos, sujetos de evaluación, transgresores, protagonistas de ciertas actividades, etc. Lo que es importante señalar es que todos estos papeles llevan consigo "formas de



ROY LICHTENSTEIN

"hablar" peculiares, y, muchas veces, el cambio de un papel a otro se señala, simplemente, por un cambio de estilo o registro discursivo.

3. Finalidades: Bajo el rótulo de "finalidades" se incluyen tanto las **metas**, es decir, los objetivos de la interacción, como los **productos**, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir.

Los participantes pueden iniciar la interacción como metas diferentes y, sin embargo, ir llegando a un acuerdo a través del proceso de negociación. O, por el contrario, en la misma interacción puede producirse una tensión o, incluso un conflicto, entre los diferentes objetivos de los participantes, de tal manera que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes. Lógicamente, existen otras posibilidades, como que los objetivos de los participantes coincidan y el producto sea el deseado por todos, o que sólo uno de los participantes "se salga con la suya", etc.

En el aula podríamos decir que la finalidad global, de carácter social, es enseñar y aprender. Pero existen, también, finalidades concretas, como las de cada actividad, o, a veces, las de engañar, disimular, pasar el rato, o todas las que comporta el "currículo escondido", etc. Cabría

"Las lenguas y/o las variedades que se usan en una sociedad están sujetas a lo que Bourdieu denomina "fuerzas del mercado lingüístico". Estas fuerzas, como las de cualquier mercado, funcionan de acuerdo a las relaciones de poder entre los grupos sociales"

preguntarse si esas finalidades son siempre compartidas y aceptadas por los participantes —y qué sucede cuando no es así—, si se hacen explícitas las metas que los profesores perseguimos con cada actividad —o, incluso, si siempre las tenemos nosotros mismos claras—, porque a veces el éxito o el fracaso de una actividad puede depender de aspectos como éstos.

4. Secuencia de actos: La secuencia de actos se refiere a la **organización y estructura de la interacción**, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructura/n el/los tema/s.

Es evidente que existen diferentes maneras de presentar un tema: se puede empezar con ejemplos, para después exponer el contenido del tema de forma sistemática, o al revés, o empezar provocando un "flujo de ideas" por parte de los estudiantes, o con un trabajo práctico que servirá como punto de referencia, etc. La secuencia de actos no será la misma si planteamos una actividad de grupo seguida de una puesta en común, que se realizamos un debate, una sesión de preguntas-respuestas-evaluación, etc.

Sin duda, es aconsejable plantear actividades que exijan organizaciones diversas porque esto ayudará al desarrollo de la competencia comunicativa, al exponer a los alumnos a situaciones variadas. Por otro lado, conviene reflexionar sobre cuál es la organización más adecuada para cada uno de los objetivos que nos proponemos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Clave: La clave es el tono de la interacción, el grado de **formalidad** o **informalidad**, que, lógicamente, puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que persiguen, etc.

En el aula, según el tipo de actividad, el tono puede ser más o menos *formal*. De hecho, se puede producir desde una conversación espontánea, *informal*, por ejemplo, cuando los estudiantes hablan entre ellos o cuando el profesor habla de asuntos no estrictamente académicos con uno o varios estudiantes, hasta piezas discursivas con un grado de formalidad rela-

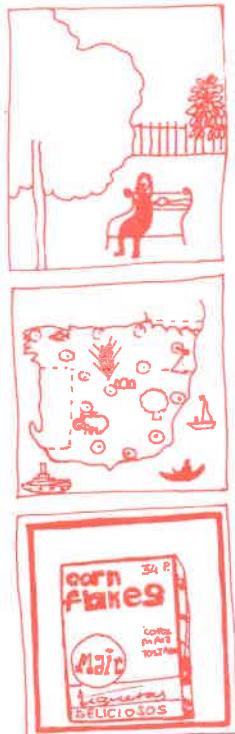
"Nuestras evaluaciones se basan en gran medida en producciones lingüísticas orales o escritas, de tal forma que, muy frecuentemente, no podemos separar el qué se ha dicho del cómo se ha dicho"

tivamente alto, en exposiciones, en algunas regulaciones de determinados comportamientos o actividades, etc. Nuevamente, hemos de tener en cuenta que el grado de formalidad/informalidad se manifiesta a través de registros o estilos discursivos, de elementos lingüísticos que actúan como "pistas o indicios contextualizadores" (Gumperz, 1981, 1989) que sirven para que los participantes reconozcan cuál es el tono de la interacción en cada momento.

6. Instrumentos: Este componente incluye el **canal**, que en el caso del discurso oral es audiovisual; las **formas de hablar**, es decir, el repertorio verbal de los participantes, así como todo lo que rodea al hablar: gestos, posición de los cuerpos, es decir, todos los **elementos cinésicos y proxémicos** que intervienen junto con la producción verbal.

En todo trabajo de lengua oral, hay que prestar una atención especial a los recursos expresivos que se utilizan para cada actividad. La selección de la variedad apropiada a un hecho comunicativo concreto adquiere así una especial relevancia. Una exposición formal o una entrevista a un personaje del mundo de la cultura, por ejemplo, exigirán el uso de la variedad estándar, mientras que para un comentario de tipo personal o para entrevistar a un cantante de rock puede resultar mucho más apropiado utilizar un registro más coloquial o un dialecto determinado. El uso de la normativa oral y el de los usos más cultos quedan, pues, situados en el lugar que les corresponde. Esta manera de plantear el discurso oral permite ver el interés de adquirir esas formas de hablar más formales porque son las adecuadas para determinadas situaciones de comunicación.

También es importante señalar que la alternancia de una variedad a otra (la producción de una frase coloquial dentro de un discurso formal o el cambio de una lengua a otra en un momento concreto) pueden funcionar como recursos estilísticos que cumplen efectos retóricos muy interesantes: relajar el ambiente, mostrar acercamiento o distancia, señalar que lo que se dice es una ironía, etc.

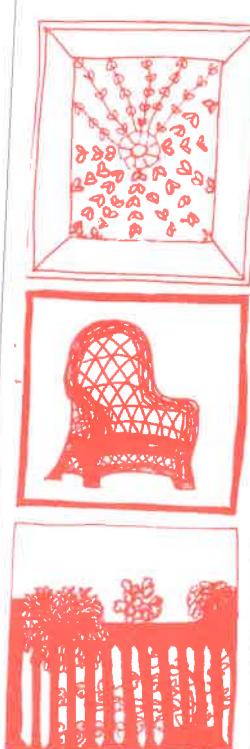


MERCHE VALLE

Por otra parte, este componente nos permite reflexionar sobre los aspectos paralingüísticos (entonación, ritmo, valor de las pausas, etc.) y sobre los aspectos no verbales de la comunicación (gestos, miradas, movimientos corporales), de entre los que también hay que seleccionar aquellos que son más apropiados para cada tipo de comunicación.

7. Normas: Las normas pueden ser tanto de **interacción** como de **interpretación**. Las normas de interacción regulan la toma de la palabra: quién puede intervenir y quién no, de qué manera se interviene (espontáneamente, pidiendo la palabra), si se puede interrumpir a quién está hablando o no, etc. Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo no dicho; son los mecanismos en que se basan la indireccionalidad, la cortesía, las presuposiciones y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás.

En el aula se ponen en funcionamiento diferentes conjuntos de normas, según el tipo de actividad: clase magistral, trabajo en grupos, puesta en común, flujo de ideas, etc. Además, el discurso académico presenta una característica muy especial: El profesor hace preguntas sobre aquello que ya sabe —y mejor— y exige a los alumnos que respondan sin tener en cuenta ese conocimiento por su parte (cfr. Brown y otros). Pensemos que muchas veces evaluamos negativamente una respuesta de un estudiante porque "dice las cosas a medias", y es que no resulta fácil obviar que existe un conocimiento compartido y, sabiendo que el otro sabe, ser completamente explícitos, porque esto es algo que nunca hacemos en la vida cotidiana. Ésta norma de interpretación es específica de la interacción en el aula y los estudiantes tienen que tenerla muy clara si quieren comportarse de forma apropiada en la vida académica. La estructura interactiva "pregunta-respuesta-evaluación" es algo también muy típico, si bien no exclusivo, del mundo escolar. Fuera de las aulas —excepto en la relación adulto-



MERCHE VALLE

"La sociolingüística ofrece un marco donde analizar y comprender las relaciones que existen entre lengua, cultura y sociedad, relaciones complejas y dinámicas que tienen un reflejo directo en la institución escolar"

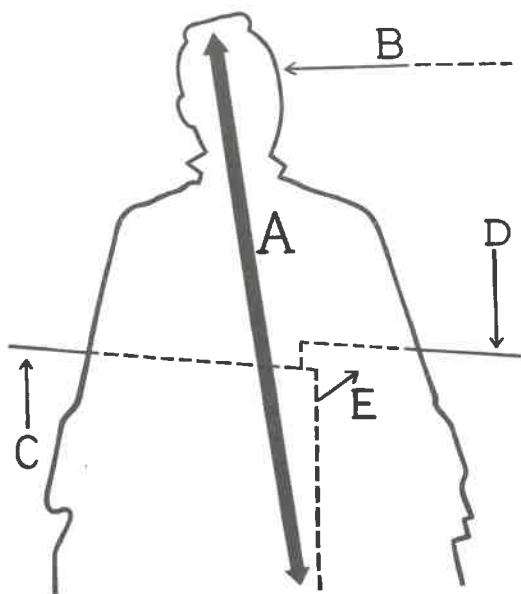
niño—, normalmente no se da la tercera parte, la evaluación; sin embargo, en el aula, si es el profesor quien pregunta y el alumno quien responde, habitualmente se espera un comentario evaluativo por parte del profesor, de otra manera el intercambio parecería incompleto o se interpretaría que la respuesta ha sido incorrecta.

8. Género: El género se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupos, entrevista, etc. Cada uno de estos tipos, normalmente, está organizado en secuencias discursivas diversas: expositiva, narrativa, directiva, dialogal, etc. de entre ellas puede predominar una, la más característica de cada tipo de interacción. Así, en una conversación predominará el tipo dialogal, pero pueden haber secuencias narrativas o expositivas, etc. (Adam, 1985).

Se puede decir que estos componentes aparecen en cualquier hecho comunicativo; sin embargo, en cada situación concreta uno de ellos puede sobredeterminar y condicionar el carácter de los demás. Por ejemplo, la selección de un tema concreto puede determinar qué papel adoptarán los participantes, cuál será el tono de la interacción, etc.; si la interacción se produce en un lugar como una discoteca a las doce de la madrugada entre adolescentes amigos, la configuración de los componentes será muy diferente a si la interacción se produce en el despacho del director de un instituto entre uno de esos jóvenes y el mismo director, etc.

Guía para la observación y el análisis en el aula

Como co-protagonistas de lo que ocurre en el aula, tenemos la posibilidad y la responsabilidad de analizar con detalle lo que sucede en nuestras clases. La etnografía utiliza el método de la **observación participante** para dar cuenta de qué estrategias utilizan los miembros de un grupo sociocultural para comunicarse y, a partir de ahí, poder descubrir su mundo de valores, sus formas de rela-



ROY LICHTENSTEIN

ción. Los profesores somos ya participantes y, simplemente, tenemos que ser, también, observadores —y auto-observadores—. A continuación, propongo una guía que puede servir para llevar a cabo este proceso de auto-observación y análisis:

1. Grabación de las propias clases. Resultaría también muy conveniente que cada profesor fuera observado por algún compañero. Esto, sin duda alguna, enriquece mucho las observaciones y nos hace ser más conscientes de nuestra propia actividad.

2. Identificación de las fronteras externas e internas del hecho comunicativo.

3. Descripción etnográfica de la situación (localización, participantes, género, clave).

4. Identificación de las secuencias de actos (temas y su organización).

5. Identificación de las finalidades globales y de las particulares de cada participante.

"La lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural y, a la vez, como un síntoma de esa realidad. Observando cómo las personas se comunican podemos entender sus normas de comportamiento, sus valores"

6. Identificación de las normas de interacción y de interpretación.

7. Análisis de la adecuación o inadecuación de los instrumentos (verbales y no verbales) utilizados.

Al analizar, se tiene que actuar como actúan los propios participantes y realizar **inferencias**, que son *"los procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada, las intenciones comunicativas de los otros participantes y, a partir de aquí, elaboran sus respuestas."* (Gumperz, 1978).

Las inferencias funcionan como hipótesis momentáneas que se aplican durante el desarrollo de la interacción. Se basan en el conocimiento del mundo previo a la interacción (presuposiciones), en la interpretación de lo que está pasando (implicaturas), a partir de que aplicamos guiones o esquemas cognitivos. En la interpretación, se va comprobando si funcionan o no; si no funcionan, aparecen malentendidos o conflicto comunicativo, que se puede producir porque los participantes no comparten las normas de interacción e interpretación o las finalidades, etc., y, por lo tanto, valoran de forma diferente lo que está sucediendo. El conflicto puede manifestarse a través de solapamientos, de interrupciones, de silencios, de gestos, de cambios de tono o de ritmo, de elementos léxicos del tipo "pero", "oye", "que no es eso", etc., de aparentes cambios de tema abruptos, etc.

Esta inferencia se basa en las **convenciones contextualizadoras**, que son ese conjunto de **pistas** o indicios lingüísticos (léxico, sintaxis, paralingüísticos (prosodia, ruidos de asentimiento o de rechazo, etc.) y no lingüísticos (cinesia y proxemia), que van marcando, paso a paso, el desarrollo de la interacción: cambios de tema, de clave, de finalidades, etc.

Hasta aquí hemos hablado básicamente de análisis, pero la propuesta de la etnografía de la comunicación resulta también muy útil porque permite establecer objetivos, programar actividades y evaluar los resultados, como ya avanzábamos. Supongamos que queremos trabajar una variedad determinada —por ejemplo, un registro—, en ese caso el modelo de los componentes del hecho comunicativo nos servirá para plantear una situación en la que el tema, los participantes, las normas de interacción e interpretación lleven a usar esa variedad, ese instrumento.

También esta propuesta es útil para evaluar el uso oral porque plantea la producción verbal en términos de adecuación o no adecuación a la situación en la que se produce y ofrece las coordenadas para valorar esa adecuación o inadecuación (véase el artículo de L. Nussbaum en este mismo número).

(*) Amparo Tusón Valls es catedrática y profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona. (Teléfono de contacto: (93) 581 11 34).

(**) Quizás puede parecer que con este artículo me dirijo exclusivamente a los profesores del área de lengua y literatura. Nada más lejos de mi intención. Considero que la reflexión y la preocupación por el uso oral de la lengua es algo que atañe a todos los profesores, sin excepción, porque todos, sea cuál sea nuestra especialidad, querámoslo o no, hablamos, escuchamos y evaluamos -consciente o inconscientemente- lo que dicen los alumnos y cómo lo dicen; además, por el simple hecho de ser profesores, actuamos como modelos de actuación lingüística y comunicativa.

NOTAS

(1) Si en lugar de adoptar como punto de referencia el sistema lingüístico, adoptamos el del uso lingüístico, deja de tener sentido el término "monolingüe", porque todas las sociedades son, cuando menos, multialectales.

(2) El subrayado es mío.

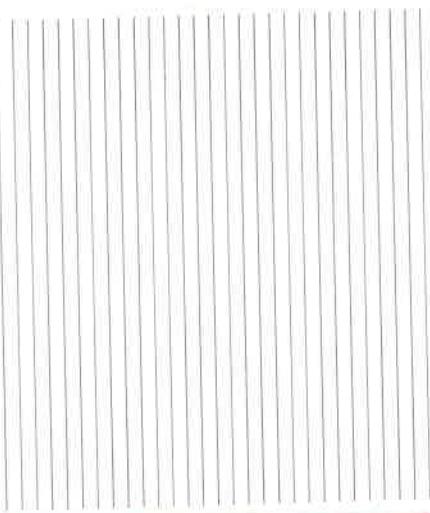
Referencias bibliográficas

- ADAM, J. M. (1985): "Quels types de textes?", en *Le français dans le monde*, nº 192.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal, 1985.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSON (1979): "Sociolingüística y conocimiento del entorno", en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, pp: 42-45.
- DURANTI, A. (1985): "Sociocultural Dimensions of Discourse", en T. A. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis, vol. I: Disciplines of Discourse*. London: Academic Press.
- GUMPERZ, J. J. (1972): "Introduction" en J. J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- GUMPERZ, J. J. (1981) "Conversational inference and classroom learning", en Greeen i Wallat (eds) *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, N. J.: ABLEX Publishing Corporation.



- GUMPERZ, J. J. (1989) "Contextualization and Understanding", en Duranti, A. y C. Good-win (eds) *Rethinking Context*, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. y D. H. HYMES, eds. (1964) *The Ethnography of Communication. American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, part 2.
- HYMES, D. H. (1962): "The Ethnography of Speaking", en *Anthropology and Human Behavior*, Washington D.C.: The Anthropological Society of Washington.

"El uso oral no es caótico ni desordenado, sino que está regulado, existen normas de uso socioculturalmente condicionadas (...); tenemos la posibilidad y la responsabilidad de analizar con detalle lo que ocurre en nuestras clases. La etnografía utiliza el método de la observación participante para dar cuenta de qué estrategias utilizan los miembros de un grupo sociocultural determinado para comunicarse"



USOS ORALES

En este artículo me propongo apuntar algunos elementos que pueden ser de utilidad para el tratamiento del uso oral en la clase de lengua. No pretendiendo presentar un inventario de actividades

ni tampoco una secuenciación de contenidos según niveles escolares, tareas éstas, a mi entender, propias de cada centro educativo o de los autores de materiales didácticos. Mi intención es, sobre todo, ofrecer algunos ejes de trabajo para aquellos bloques de contenido de los programas que se refieren al análisis y reflexión sobre la lengua.

DE CÓMO RECUPERAR LA PALABRA EN CLASE DE LENGUA

Notas para el estudio del uso oral

LUCI NUSSBAUM*



No obstante, una aproximación didáctica de la lengua no puede desligar la reflexión de la producción y el uso, menos aún cuando se trata del uso oral. Por ello, algunos de los elementos de reflexión que aquí se apuntarán constituyen también indicaciones de posibles actividades de lengua en el aula.

1. Escuela y uso oral

Diversas son las razones por las cuales las instituciones educativas no han abordado el estudio sistemático de la lengua oral. En primer lugar, el uso oral ha sido relegado como contenido de aprendizaje escolar a causa del prestigio del que goza la lengua escrita, lo cual permite entender —si se toman en consideración además las dificultades todavía no resueltas que comporta el dominio de la lengua escrita— que los programas educativos hayan focalizado sobre todo el aprendizaje de la norma escrita. En esta línea de planteamiento, mucho han influido unas ciertas concepciones del papel educativo de la escuela y una cierta pedagogía directiva, en cuyo centro se halla el objeto de aprendizaje más que el individuo aprendiz.

La segunda razón radica en el presupuesto de que el niño o el adolescente poseen la competencia oral suficiente para desenvolverse en su vida cotidiana, tanto en la escuela como en su entorno familiar y social. Ello es cierto, aunque sólo en parte. En efecto, los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en el individuo descubren que algunos aspectos del uso lingüístico se adquieren en edades escolares (1). Cabe precisar que estos aspectos no recubren sólo formas del sistema lingüístico sino también aspectos pragmáticos, socioculturales y discursivos del uso de la lengua —normas de cortesía, gestión de los turnos de habla, intencionalidad indirecta, etc. (2)—, cuya adquisición, posible gracias al entorno y al uso cotidiano de la lengua, merecería la atención de la escuela.

Sin embargo, la razón de mayor peso se halla, a mi entender, en las relaciones entre lingüística y didáctica de la lengua. Dejando de lado los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura, cuyos planteamientos —cualesquier que sean— han tenido en cuenta al alumno y han partido de hipótesis psicopedagógicas de aprendizaje, la enseñanza de la lengua ha tomado de las disciplinas de base modelos compactos que, secuenciados —y a menudo desvirtua-

dos— han pasado a constituir programas oficiales o manuales de lengua. Esos modelos compactos —estructuralistas o generativistas, por ejemplo— constituyen descripciones de un sistema de lengua ideal, no descripciones del uso en situaciones concretas (3).

La introducción, en los programas de la reforma educativa, de objetivos y bloques de contenido relativos al uso oral supone, pues, una reacción a los planteamientos brevemente apuntados que tiene su base en las aportaciones de las ciencias del lenguaje y de las ciencias de la educación. Algunas ramas de las primeras (el análisis de la conversación, la etnografía de la comunicación, entre otras) tienen como objeto de estudio el uso oral; las segundas otorgan a éste un papel fundamental en los procesos de aprendizaje. Nos hallamos así ante una nueva concepción sobre la lengua y una nueva concepción sobre el individuo aprendiz, así como sobre las relaciones entre lengua y escuela.

En este sentido, uno de los grandes cambios operados ha consistido en considerar que el punto de partida de todo aprendizaje de la lengua debe fundamentarse en el repertorio verbal del aprendiz cuyo rigor y eficacia la escuela debe encargarse de ampliar.

En pocas palabras, podríamos decir que el tratamiento de la lengua oral en la escuela debe proponerse ensanchar el repertorio verbal de los alumnos para que éstos puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas. El tratamiento de la lengua oral debe también ayudar a los alumnos a descubrir las formas de la comunicación oral y a comprender un aspecto esencial del ser humano: la actividad lingüística. Esta finalidad de observación y reflexión tiene un valor instrumental puesto que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa, pero también tiene un valor propedéutico puesto que contribuye a la adquisición y el aprendizaje de otras lenguas (Roulet, 1981).

Algunos profesores afirman que la dificultad mayor que se plantea cuando se pretende abordar el estudio de la lengua oral en el aula es la carencia de descripciones generales aplicadas a la enseñanza. Tienen razón: existen descripciones parciales sobre comportamientos de determinados grupos sociales o sobre determinados tipos de comunicación. Existen marcos conceptuales sobre la interlocución, pero no existen aproximaciones didácticas acabadas.

Esta carencia de referencias metodológicas que permitan un planteamiento global —como lo

permite la existencia de gramáticas para la descripción del sistema de la lengua—tiene unas consecuencias pedagógicas no negligibles y de hecho ya constatables en la enseñanza de lenguas extranjeras. Muchos son los pedagogos de lenguas extranjeras que reclaman la necesidad de replantear lo que han venido en llamarse enfoques comunicativos, cuyos principios teóricos y metodológicos se han visto desvirtuados por la práctica que imponen los manuales de texto. Muchos de ellos se han convertido en un amasijo de funciones comunicativas estereotipadas y de reglas gramaticales ilustradas a todo color que traicionan tanto una descripción grammatical de la lengua como una descripción funcional de la misma.

Por lo que se refiere a la primera lengua, la falta de instrumentos didácticos conlleva a menudo un planteamiento intuitivo conducente a exigir producción de debates, exposiciones sobre determinados temas, simulaciones de situaciones comunicativas, etc. sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que permitan al alumno mejorar su expresión.

No obstante esta situación aparentemente descorazonadora, creo que es posible, con los instrumentos que tenemos a nuestra disposición, abordar el tratamiento riguroso de la lengua oral en la escuela y, tal vez, contribuir al desarrollo de una teoría sobre la interlocución. No se trata de elaborar una nueva taxonomía que venga a sustituir la tradicional, sino de ofrecer elementos de reflexión, ejes de análisis heurísticos.

2. Ver, oír y hablar: el concepto de negociación

Algunos psicolingüistas (Krashen 1981 y sus seguidores) distinguen dos procesos diferenciados, adquisición y aprendizaje, que permiten explicar la manera como los individuos se apropián de las lenguas. La adquisición constituye un proceso inconsciente porque la interiorización de las reglas y normas de uso de la lengua se produce sin que el individuo tome conciencia de ello. Es también un proceso implícito porque no se adquiere un saber sobre la lengua sino un **saber-hacer** con la

"Un concepto fundamental es el principio de negociación que rige las actividades verbales entre individuos. Los intercambios orales, cualesquiera que sean, están orientados hacia la consecución de un acuerdo"

lengua. La adquisición se orienta hacia la significación, más que hacia las formas que la vehiculan y por ello se desarrolla, tanto en contextos naturales como en contextos escolares, a partir de las interacciones verbales (Besse et Porquier, 1984). Cualquier individuo posee esta capacidad, este mecanismo de adquisición de las lenguas (*Language Acquisition Device*, al que ya aludía Chomsky).

El aprendizaje, por el contrario, constituye un proceso consciente que implica en el aprendiz un conocimiento reflexivo, puesto que apela a saberes sobre la lengua y su uso explícitamente constituidos y, por lo tanto, se orienta más hacia las formas que hacia la significación. El aprendizaje genera una capacidad de juicio lingüístico respecto de las reglas y normas de uso que permite al aprendiz ejercer un control sobre sus propias producciones verbales (Besse et Porquier, 1984).

El aprendizaje supone una actividad metalingüística y metacomunicativa característica del individuo de cualquier edad. La escuela ha dado énfasis sobre todo al aprendizaje de la norma y a la creación en el aprendiz de una conciencia sobre lo que es correcto y lo que no lo es. La propuesta que apuntan los nuevos enfoques pretende dar cabida también, en los programas escolares, a la reflexión sobre lo que es adecuado y lo que no lo es según cada contexto. Se trata, pues, de ordenar y dar sentido a los conocimientos y destrezas que poseen los alumnos y de "encauzar la curiosidad por la lengua que manejan" (4), al propio tiempo que, mediante el uso se la lengua, se favorece su adquisición.

De manera esquemática, dos son los procedimientos que se pueden tomar para analizar el uso oral. El primero consiste en estudiar los elementos contextuales que dan significado al producto lingüístico. Ésta es, por ejemplo, la propuesta general de la sociolingüística y, en particular, de la etnografía de la comunicación. El segundo procedimiento consiste en un análisis inmanente o interno del producto lingüístico para tratar de descubrir en él los indicios contextuales. Tal es, por ejemplo, el procedimiento de la etnometodología y de algunas tendencias del análisis de la conversación. Una aproximación didáctica al uso de la lengua



debe tratar de aproximar ambas orientaciones para mostrar precisamente la interdependencia de lo situacional y lo lingüístico. A continuación propongo tres niveles de análisis que, a mi parecer, permiten abarcar la complejidad de los hechos de habla.

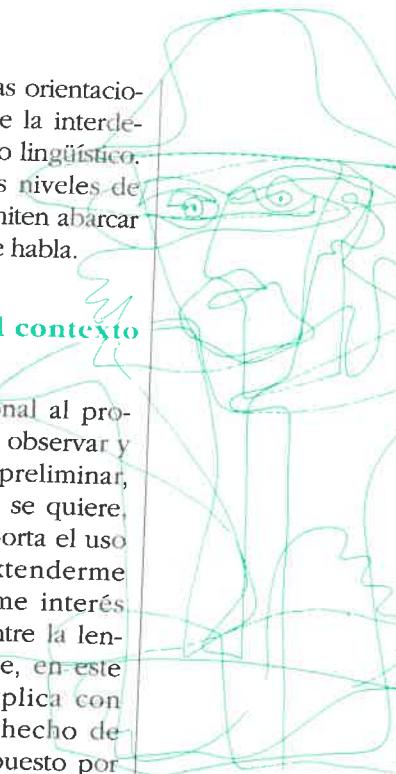
2.1. Aproximación al contexto discursivo

Un acercamiento situacional al producto lingüístico debe permitir observar y describir, a modo de marco preliminar, los intercambios verbales o, si se quiere, las acciones sociales que comporta el uso de las lenguas. No voy a extenderme sobre este aspecto, de enorme interés para entender las relaciones entre la lengua y sus usuarios, puesto que, en este mismo número, A. Tusón explica con detalle los componentes del hecho de habla a partir del modelo propuesto por Hymes. Quisiera insistir, sin embargo, en la eficacia didáctica de dicho modelo.

2.2. Aproximación a la estructura de los intercambios verbales

Analizar la estructura o, para decirlo en palabras llanas, la distribución y el sentido de la información en la comunicación cara a cara, constituye uno de los retos del análisis del discurso. En ello se hallan implicadas disciplinas como la filosofía del lenguaje, la ciencia cognitiva, la pragmática lingüística, la sociología, la psicología social, etc. La complejidad de algunos de los conceptos que aportan dichas disciplinas aconsejan, para su empleo en el ámbito escolar, una cierta cautela para no caer en una nueva aplicación mecánica de determinadas teorías.

Existe, sin embargo, un concepto fundamental que es preciso abordar en la escuela. Me refiero al principio de **negociación** que rige las actividades verbales entre individuos. Los intercambios orales, cualesquiera que sean —conferencias, debates, clases, conversaciones informales, entrevistas, etc.— están orientados hacia la consecución de un acuerdo, hacia la obtención de algo: compartir opiniones, informaciones; obtener productos, informaciones; conseguir actuaciones,



PEDRO MORENO

comportamientos o, simplemente, mantener relaciones por el placer de socializar. Entre el éxito y el fracaso de tales propósitos existen un sinnúmero de posibilidades presididas por la negociación y matizadas por los **rituales** de la interacción o por la necesidad de no perder la propia imagen ni agredir la de los interlocutores (Goffman, 1981; Roulet, 1985).

Analizar la apertura y el final de los intercambios, los enunciados preliminares de un acto de habla principal (“perdone Vd., me gustaría, no sé si podrá ayudarme...”), las modalidades enunciativas (deme/podrá darme/podría darme/ podría, si es tan amable, darme, etc.), la formulación directa o indirecta de los actos de habla, su valor ilocutivo, su encadenamiento, los movimientos para introducir, cambiar o precisar el tema, las causas de los malentendidos y su reparación, etc. puede ilustrar los elementos pragmáticos del uso de la lengua, mostrar las estrategias de las que se sirven los hablantes para conseguir sus objetivos y ayudar a precisar el concepto de competencia comunicativa.

Mucho más complejo es analizar los mecanismos de construcción del sentido cuando éstos no se hallan explícitos en los enunciados lingüísticos, porque ello implica conocimientos de lógica a menudo inabordables en el aula. Sin embargo, se puede iniciar este trabajo a partir del estudio de aquellas producciones orales y escritas que presentan vacíos de información desde el punto de vista de la coherencia y que permiten explicar la presencia de operaciones cognitivas tales como la presuposición y la inferencia.

2.3. Aproximación a la organización de los intercambios

Los turnos de habla constituyen las unidades de organización propias de los intercambios cara a cara. El análisis de su forma, contenido y distribución es también uno de los ejes de mayor interés para la escuela.

En primer lugar, se puede estudiar y comparar —por ejemplo, a partir de una grabación audiovisual— la distribución de los turnos de habla en una conversación y en un debate o en una entrevista y en una

"La enseñanza de la lengua ha tomado de las disciplinas de base modelos compactos que constituyen descripciones de un sistema de lengua ideal, no descripciones del uso en situaciones concretas"

"El punto de partida de todo aprendizaje de la lengua debe fundamentarse en el repertorio verbal del aprendiz cuyo rigor y eficacia la escuela debe encargarse de ampliar"

situación de clase. Se podrá observar que, en unos casos, existe una persona que otorga la palabra y otras personas que la solicitan. En otros casos, en cambio, los hablantes utilizarán recursos verbales y no verbales para obtenerla, mantenerla o cederla. Estos recursos, a veces, serán adecuados y facilitarán los intercambios; otras veces conducirán al fracaso y al malentendido.

En segundo lugar, será interesante estudiar la relación de los turnos entre sí. Un turno podrá tener relación con el anterior (una respuesta, por ejemplo) o con el siguiente (una pregunta, la conclusión de un enunciado inacabado, por ejemplo). Un turno puede tener exclusivamente una función fática para mostrar al interlocutor la propia atención, el acuerdo requerido o no, etc. Los turnos pueden solaparse entre sí o tener su propio espacio; constituyen, a veces, comentarios marginales sin relación con el tema, a modo de soliloquios que no obtienen ninguna reacción en los interlocutores. El estudio de los tipos de turnos (retrospectivos, prospectivos, solapados, neutros) puede dar cuenta de las relaciones de poder en los intercambios, de las dificultades de entendimiento y también de las estrategias de cooperación.

Las condiciones de producción de un discurso no son fijas y estables. En este sentido, el concepto de negociación adquiere una relevancia capital para entender los cambios contextuales. La situación explica y da sentido al producto lingüístico y en éste hallamos indicios que remiten a elementos situacionales, a universos culturales y a conocimientos compartidos. La modificación de las marcas de persona indicará, por ejemplo, un cambio en el número de participantes; los deícticos señalarán espacios y tiempos compartidos; los modalizadores explicarán la relación entre el enunciado y el enunciador, etc.

Estas indicaciones que aquí se han dado constituyen unos pocos elementos para estudiar el uso oral, pero también para mejorar las prácticas orales de los alumnos. No se trata sólo de analizar ejemplos paradigmáticos de uso sino también y sobre todo de observar el propio comportamiento verbal para poder así introducir en él futuras modificaciones. Si pretendemos, por ejemplo, que los alumnos realicen exposi-

ciones orales será preciso primeramente explicar cuáles son las características de este tipo de texto, analizar uno o varios ejemplos, explicar cuáles son las destrezas que activa su realización, preparar una ficha de observación o un material de registro, llevar a cabo la actividad y finalmente evaluar el producto obtenido. Así podremos estudiar, por ejemplo, la riqueza lingüística, la fluidez, la adecuación de variantes y registros empleados, el significado de las pausas, el uso de muletillas, las estrategias de compensación de momentos de "crisis" (lagunas de disponibilidad léxica, vacíos de memoria...), el tono de voz, la sincronización del gesto y la palabra...

3. Una sonoteca para las clases de lengua

De la misma manera que los centros escolares cuentan con una biblioteca de uso común para profesores y alumnos, cada centro debería disponer de un banco de material oral auditivo y audiovisual. Este banco debería estar constituido por todo tipo de documentos auténticos (5) utilizables en los distintos niveles educativos. La posibilidad de explotación dependerá más de los objetivos que se persigan que de la complejidad del documento. Podemos, por ejemplo, visualizar un debate de temática muy sofisticada para estudiar los mecanismos de toma de palabra o bien las distintas variedades dialectales, sin abordar el objeto de discusión.

Construir una sonoteca no es una tarea difícil, aunque requiere un mínimo de infraestructura. Para el registro de la voz, existen en el mercado numerosos tipos de aparatos, desde los más pequeños y simples hasta los más complicados. Para el uso escolar, es suficiente contar, en primer lugar, con un número suficiente de pequeños aparatos que permitan su distribución en el aula para grabar simultáneamente, por ejemplo, el uso oral de distintos grupos de alumnos. En segundo lugar, es importante disponer de uno o varios magnetófonos que cuenten con un buen sistema de reproducción y que permitan regular el grado de rapidez de la palabra de manera que, en caso de querer realizar transcripciones, este mecanismo permita entender los fragmentos que presenten dificultades de audición.

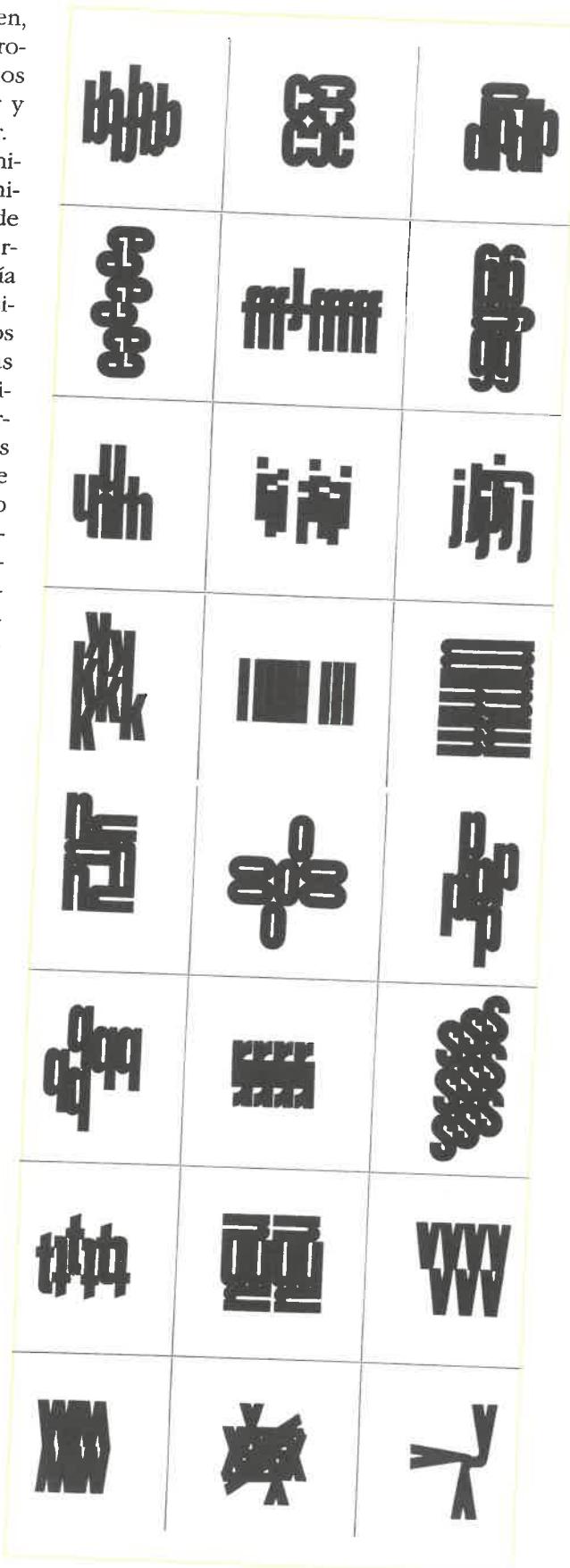
Para el registro de la imagen y el sonido, existen también numerosas posibilidades que van desde el magnetoscopio y la cámara de video hasta el circuito cerrado de televisión. De todas formas, los aparatos de uso doméstico son suficientes para empezar a almacenar material audio-visual.

Distinguiremos, sobre la base de su origen, tres tipos de documentos: los documentos producidos por los medios de comunicación, los documentos obtenidos en el entorno escolar y los documentos recogidos en el ámbito escolar.

Los documentos de los medios de comunicación —radio y televisión— pueden ser obtenidos con facilidad si los profesores del área de lengua o incluso los alumnos acuerdan encargarse de su recolección. El muestrario debería contener desde los más formalizados y previsibles en cuanto a contenido y desarrollo —los noticiarios— hasta los más espontáneos —las tertulias, que tanto se han puesto de moda últimamente— pasando por los debates y concursos cuyas normas de interacción están más reglamentadas. La comparación de los tipos de discurso que se producen en uno y otro medio puede ser interesante para mostrar la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación. La grabación, a través de un aparato supletorio, de distintos tipos de conversaciones telefónicas —demanda de información, reservas de plazas, intercambios entre familiares y amigos, etc.— puede dar lugar también a numerosas actividades, tales como estudio de los rituales de inicio y final, preliminares para abordar el tema, formas lingüísticas y paralingüísticas de la modulación (uso del condicional, entonación, etc.). La comparación de conversaciones telefónicas y conversaciones cara a cara puede también ilustrar la importancia de los recursos no verbales en la interacción, así como las estrategias para suplir la ausencia de contacto visual.

Los documentos obtenidos en el entorno escolar tienen una función semejante a la que tienen, en el área de ciencias de la observación, las muestras que se recogen para ser posteriormente estudiadas en el laboratorio. Por otro lado, la recolección de materiales orales en situaciones naturales permite a profesores y alumnos convertirse en investigadores que realizan un trabajo de campo, tarea que pone de manifiesto las dificultades que comporta y las decisiones de carácter deontológico y metodológico que deben tomarse: magnetófon oculto/magnetófon declarado; investigador-participante/investigador-observador, etc.

Los materiales orales del entorno serán sobre todo de tipo auditivo a causa de las dificultades que comportan las grabaciones audiovisuales en exteriores. Sería interesante que en las aulas se elaborara una lista de los tipos de intercambios más frecuentes en el ámbito social en que se halle cada centro escolar, teniendo en cuenta, claro está, las



HANSJÖRG MAYER

edades de cada grupo de alumnos y las actividades de su vida cotidiana. La grabación de breves intercambios verbales en los comercios, en los centros de la Administración pública, en los centros de recreo, en la familia o entre los amigos es un trabajo relativamente fácil y, sin duda, muy motivador para los alumnos.

El tercer tipo de documentos, aquéllos obtenidos en el ámbito escolar, constituye una de las fuentes más privilegiadas de reflexión sobre el uso de la lengua. Estos documentos pueden obtenerse en los espacios de uso común en cada centro (patio y comedores, por ejemplo) o bien en el interior de las aulas. Los primeros se asemejarán a los documentos de entorno; los segundos reflejarán más lo que ha venido en llamarse interacción pedagógica o interacción en el aula. Éstos pueden registrar los distintos momentos de la vida de cada clase y sus formas organizativas (trabajo colectivo, en grupo, en parejas), así como diferentes tipos de texto según los participantes y las normas de interacción (monologal en las exposiciones de profesores o alumnos; dialogal en el trabajo de parejas o en las actividades de pregunta respuesta; polilogal en los debates y discusiones, en el trabajo de grupo, por ejemplo). Igualmente estos tipos de texto darán cuenta de los distintos discursos presentes en el aula (constitutivo/regulativo; público/privado; afectivo/distante; formal/informal), a menudo en una misma actividad, fruto de la activación de distintos parámetros contextuales.

Proponemos, a continuación, una lista de los epígrafes que podría contener un archivo de material oral:

1. Título:
2. Fecha de grabación:
3. Técnica: grabación auditiva/
grabación audiovisual.
transcripción: si no
4. Origen del documento:
entorno/ medios de comunicación/
escuela (especificar en cada caso).
5. Recolector:
alumno: curso
profesor: curso
6. Tipo de texto: conversación / debate /
entrevista / tertulia, etc.
7. Breve descripción de la situación:
.....
8. Posibilidades de uso:
nivel.....bloque de contenido.

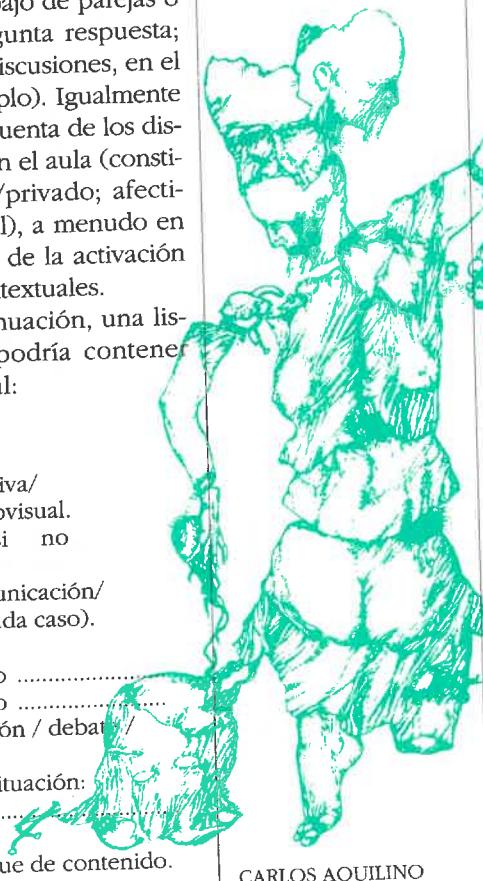
"La falta de instrumentos didácticos conlleva a menudo un planteamiento intuitivo conducente a exigir producción de debates, exposiciones, simulaciones, etc., sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que permitan al alumno mejorar su expresión"

Las transcripciones son un instrumento fundamental para el análisis de los documentos orales. Su realización, sin embargo, es una tarea laboriosa que no siempre podrá realizarse. Por ello es aconsejable transcribir sólo aquellos documentos —o fragmentos de los mismos— cuya lectura sea de interés para el estudio de algún aspecto concreto. Por otro lado, tampoco es necesario emplear códigos muy sofisticados. Se utilizarán los signos ortográficos habituales y será suficiente señalar los aspectos prosódicos importantes (pausas, entonaciones interrogativas, cambios de tono, etc.) mediante signos ortográficos o marcas sencillas, así como los elementos cinésicos y proxémicos con pequeñas explicaciones. La transcripción de alguna de las propias producciones orales de los alumnos es un instrumento idóneo para la autoevaluación de su competencia comunicativa (6).

4. Ni bien ni mal, sino de acuerdo

Cuando se analiza el uso oral, es preciso partir del principio que no existen enunciados correctos e incorrectos, sino enunciados **adecuados o no** a la situación y a los propósitos de los hablantes. Así podemos decir, por ejemplo, que una determinada variedad de lengua no es mejor o peor que otra, sino que cada una tiene su espacio de uso apropiado. Durante mucho tiempo la escuela ha evaluado el uso de la lengua a partir del concepto de competencia lingüística, que apunta a medir el grado de conocimiento del sistema lingüístico. El concepto de competencia comunicativa contiene, además, nociones tales como adecuación, adaptación, apropiación, etc. al contexto y eficacia pragmática. La propuesta de un enfoque didáctico que tenga como finalidad la adquisición y el aprendizaje de la competencia comunicativa no significa, no obstante, que se deban relegar los aspectos de dominio del código de la lengua. El conocimiento de sus formas, de su sistema de reglas internas y de sus múltiples posibilidades para expresar significados literales constituye una de las mayores tareas de la escuela.

La evaluación de la competencia comunicativa oral comprenderá así la



CARLOS AQUILINO

medida de los conocimientos lingüísticos de los alumnos y de su capacidad de uso adecuado. No podemos aquí enumerar los contenidos de evaluación que no serán otros que aquéllos que contenga cada programa. Sí podemos insistir, en cambio, en la necesidad de practicar una evaluación continuada de las competencias transitorias del grupo y de cada uno de sus individuos y en la necesidad de concienciar a los alumnos de sus carencias y de sus progresos en el uso de la lengua. No sabríamos tampoco hacer propuestas exclusivas de evaluación porque no existen actividades específicas para evaluar el uso oral y la capacidad de reflexión sobre el mismo. Cualquier actividad que parta de las necesidades de los alumnos, que tenga unos objetivos claramente definidos y que se dote de unas orientaciones adecuadas para alcanzarlos constituye una actividad de evaluación. Durante su desarrollo además, los alumnos preguntan, solicitan ayuda, se autocorrigen, son corregidos e incorporan o no las nuevas propuestas con todo lo cual ponen de manifiesto sus procesos de aprendizaje. El uso de la lengua en la clase tiene así este doble valor de procedimiento de aprendizaje y de actividad de evaluación.

De ello se desprende la necesidad de dotarse de instrumentos de observación de las prácticas orales y de prever amplios espacios para su comentario. A lo largo de este artículo, se han apuntado algunos elementos para el registro de la lengua oral en el aula que pueden adaptarse a cada nivel educativo y al tipo de fenómeno de habla que se pretenda observar. Kramsch (1984) propone también un trabajo de observación sistemática de los intercambios verbales durante el trabajo de grupo que pueden amoldarse para estudiar las situaciones de comunicación más frecuentes en cada aula o para analizar las formas enunciativas de un determinado tipo de texto. Estas tareas deben ser realizadas por los propios alumnos mediante fichas previamente constituidas y notas tomadas por alumnos-observadores o por los alumnos participantes durante y después de la actividad. Todos estos datos pueden además con-



CARLOS AQUILINO

"Una aproximación didáctica al uso de la lengua debe mostrar la interdependencia de lo situacional y lo lingüístico (...)

La situación explica y da sentido al producto lingüístico y en éste hallamos indicios que remiten a elementos situacionales, a universos culturales y a conocimientos compartidos"

trastarse con la grabación del intercambio para obtener así una aproximación triangular a la actividad lingüística.

(*) Luci NUSSBAUM.
Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales.
Universidad Autónoma de Barcelona.
Teléfono de contacto: (93) 581 11 34

Bibliografía

- BESSE, H. et PORQUIER, R. 1984: *Grammaires et didactique des langues*. Paris. Crédif-Hatier.
- CANALE, M. 1983: "From communicative competence to communicative language pedagogy" in J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.): *Language and communication*. London. Longman. 2-27.
- COTS, J. M. et al. 1990: "Conversa(r)", in Caplletra, *Revista de Filología*, 7: 51-72.
- GOFFMAN, E. 1981: *Forms of talk*. Oxford. Blackwell.
- KRAMSCH, C. 1984: "Interactions langagières en travail de groupe", in *Le Français dans le monde*, 183: 52-59.
- KRASHEN, S. D. 1981: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon.
- ROULET, E. 1980: *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris. Crédif-Hatier.
- 1985: "De la conversation comme négociation", in *Le français aujourd'hui*, 17: 7-13.

NOTAS

(1) Véanse, por ejemplo, los trabajos de Piaget.

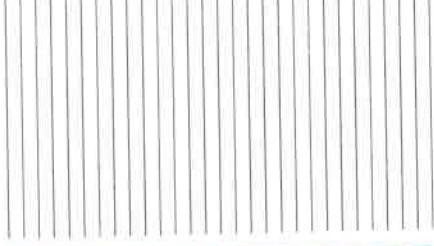
(2) Es bien sabido, por ejemplo, que los niños no suelen hacer cumplidos. Ello es debido, sin duda, al hecho de que su valor depende de variables sociales y culturales que no se dominan hasta bien entrada la adolescencia.

(3) Véanse los artículos de H. Calsamiglia y A. Tusón en este mismo número.

(4) Ministerio de Educación y Ciencia: Diseño Curricular Base. Educación Primaria: 263.

(5) No trataremos aquí de material publicitario ni tampoco de material "fabricado" como obras teatrales o películas cinematográficas. Sus posibilidades de explotación han sido quizás más comentadas y merecerían, en todo caso, un tratamiento especial.

(6) Las transcripciones permiten también actividades de transcodificación: convertir la intervención de uno de los participantes de una conversación telefónica en una carta., una exposición oral en un pequeño artículo. Este tipo de actividades muestran las restricciones que impone la situación de enunciación en la producción de textos orales y escritos.



USOS ORALES

BIBLIOGRAFIA *

Desde diversos campos teóricos (filosofía del lenguaje, pragmática lingüística, análisis del discurso, sociolingüística, antropología cultural, sicolingüística...) los usos orales de la lengua están siendo estudiados de forma creciente, aunque el panorama bibliográfico al respecto en castellano ofrece aún obvias insuficiencias en contraste con ámbitos anglosajones o franceses. Vayan por delante algunas referencias comentadas de títulos de interés y, casi todos ellos, fácilmente accesibles.

AUSTIN, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona, 1982.

Este libro contiene las intuiciones y reflexiones inconclusas de Austin, expresadas en notas de clase, en torno a temas candentes enfocados desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje. Entre los aspectos más sobresalientes de su trabajo destacamos su análisis de las denominadas "expresiones realizativas", la noción de *fuerza ilocucionaria* o, en fin, su teoría de los actos lingüísticos. Para Austin, los actos de habla se clasifican en actos locutivos (acción de pronunciar los sonidos verbales), ilocutivos (encierra la intención del emisor), perlocutivos (actos que producen un efecto en el oyente) y proposicionales (que atañen a la referencia y a la predicción).

La vindicación del lenguaje ordinario, el carácter cooperativo de la investigación filosófica y la necesidad de "liberar" a la ciencia del lenguaje de lastres filosóficos constituyen parte de las sugerentes ideas de Austin.

BACHMANN, C., J. LINDENFELD y J. SIMONIN (1980): *Langage et communications sociales*. Paris. Crédif-Hatier.

Esta obra constituye una revisión exhaustiva de los trabajos relativos al uso de las lenguas realizados en el ámbito anglosajón. Los autores consignan orígenes, objetivos y desarrollo de disciplinas tales como la antropología lingüística, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el análisis conversacional, el interaccionismo simbólico, etc. —interesadas todas ellas en el lenguaje como práctica social—, así como el pensamiento de sus representantes más destacados.

Su lectura permite entender la emergencia de conceptos como, por ejemplo, competencia comunicativa, interacción, contexto situacional, etc. presentes en las propuestas actuales de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.

En esta obra encontramos una aproximación a los planteamientos y teorías del análisis textual producidos en Europa Occidental —área anglo-germánica— y específicamente en la Europa del Este, más desconocida para el público de habla castellana. Es una orientación que es imprescindible conocer para adentrarse en la problemática que presenta el estudio del discurso desde la perspectiva actual, que amplía los intereses de la lingüística más allá de los límites de la oración, para plantear el tipo de entidad que es el texto en el uso social y cultural. Entendiendo todo estudio del texto como estudio del uso comunicativo del lenguaje, el autor presenta, a modo de inventario sistemático, las diversas propuestas y temas que han ido apareciendo en los últimos años, especialmente en lo que se refiere a la *coherencia* del texto y a la *tipología* textual. Dada la escasa presencia de publicaciones sobre el tema, esta obra se puede considerar como punto de partida para posteriores discusiones y elaboraciones.

BLECUA, José Manuel (1982): *Qué es hablar*. Salvat, colección Temas Clave, nº 96. Barcelona.

Libro de carácter introductorio y divulgativo, constituye una aconsejable vía de acercamiento a los problemas derivados del análisis de los usos orales. Amando la brevedad y el rigor, Blecua aborda entre otros aspectos los referidos a la enunciación, la comunicación no verbal, la conversación, el texto y el discurso, a los procesos de adquisición del lenguaje, a las relaciones entre lengua oral y sociedad, a las rutinas y registros lingüísticos, a la dimensión fónica, sintáctica, semántica y pragmática de esos actos lingüísticos de tipo oral, etc. En síntesis, una visión de conjunto de los fenómenos del habla expuesta de forma amena en una valiosa labor de síntesis que resume en pocas páginas la ya voluminosa investigación realizada en disciplinas como las diversas lingüísticas, la filosofía del lenguaje, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, la semántica, la sicolingüística, la pragmática, etc.

BOURDIEU, Pierre: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid, 1985.

Para Bourdieu, los discursos de los usuarios de los intercambios comunicativos actúan con arreglo a la lógica de un verdadero "mercado lingüístico", siendo exponentes simbólicos de su ubicación en la estructura social. Quienes detentan el "capital lingüístico" y producen y reproducen la "lengua legítima" actúan a la búsqueda de "beneficios" de distinción social, por lo que el lenguaje cumple una función



socialmente diferenciadora orientada a perpetuar las prácticas socioculturales de los dominantes, que adquieren así rango de prácticas legítimas. Lenguaje, poder simbólico, obtención de beneficios en el mercado lingüístico, discurso ritual, procedimientos de censura o formalización... son algunos de los aspectos tratados por Bourdieu con un sano propósito de *provocación* orientado a poner de manifiesto la necesidad de reconocer los mecanismos sociopolíticos que consagran la legitimidad de algunos usos lingüísticos frente a otros y de esa manera intentar evitar la dominación simbólica que ejerce todo lenguaje en cuanto instrumento de acción y de poder.

BRONCKART, Jean Paul: *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO, París, 1985.

El principal valor de esta obra de Bronckart es el de abordar las relaciones entre las ciencias del lenguaje con una perspectiva pedagógica. Consecuentemente con lo que él mismo pide a los enseñantes de lenguas —que las aportaciones de las ciencias del lenguaje se subordinen a los objetivos estrictamente pedagógicos— ofrece un panorama suelto y claro de las aportaciones de las ciencias del lenguaje a lo largo del siglo XX estudiando la influencia que las distintas corrientes o enfoques han tenido sobre la enseñanza y abriendo un conjunto de interrogantes sobre la situación actual de esas ciencias y lo que de ellas se puede extraer para el trabajo docente. Las relaciones entre lengua y sociedad, desde las gramáticas históricas a la sociolingüística; los intentos de descripción de las lenguas desde la gramática de Port-Royal a Bloomfield; los problemas del significado; las aportaciones del generativismo; las corrientes más recientes como las teorías enunciativas, la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso o el análisis de la conversación constituyen los principales hitos de un repaso a la situación de las ciencias del lenguaje que vuelve a tomar, en su último capítulo, la perspectiva pedagógica para ofrecer una reflexión sobre el tipo de trabajo lingüístico que se debe dar en las aulas.

BROWN, G., A. ANDERSON, R. SHILOCOCK y G. YULE (1984): *Teaching Talk. Strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

El propósito de los autores es, en sus propias palabras, "ofrecer al profesor una descripción de algunas de las variables que ... afectan a la situación lingüística oral de los alumnos para mostrar en qué manera se puede diagnosticar y evaluar esa actuación y cómo puede el profesor ayudar al alumno a mejorarla". El trabajo de los autores se basa en concepciones teóricas sólidas en el ámbito del análisis del discurso y en múltiples y variadas experiencias concretas realizadas en el aula que presentan y analizan con detalle. Es un libro lleno de sugerencias para plantear el trabajo oral en el aula de forma secuenciada y, a la vez, presenta ideas muy acertadas sobre cómo evaluar las actividades.

CASSANY, D. (1987): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1989.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, en esta obra se analiza el proceso de escribir textos, con la vista puesta tanto en la persona corriente como en el escritor experto. Se pregunta por las condiciones que hacen posible ser un escritor competente, los procesos mentales, las estrategias utilizadas. Se ocupa, en una primera parte, del código escrito —frente al oral— y del conocimiento de la lengua que se requiere para

escribir. En una segunda parte, partiendo de las condiciones de comunicación entre los interlocutores del escrito, analiza desde diversas teorías cognitivas las operaciones mentales implicadas en la composición de un texto, desde la planificación, hasta el desarrollo del conjunto del texto y la revisión. Obra muy sugerente por la novedad de sus planteamientos, al desvelar los procesos implicados en la actividad de escribir que, habitualmente, no se han sometido a un examen reflexivo.

DAVIS, Flora: *La comunicación no verbal*. Alianza Ed., Madrid, 1976 (McGraw-Hill, Nueva York, 1971)

Este librito de voluntad divulgadora ofrece una excelente introducción sobre una amplia gama de fenómenos que se pueden agrupar bajo el epígrafe de "comunicación no verbal". La autora ofrece de un modo ameno y ligero una visión introductoria de los estudios realizados en este campo por alguno de los principales teóricos en diversos temas: Birdwhistell, Schefflen y Kendon sobre kinésica; Hall y Chapple sobre proxémica, y Goffman sobre la dimensión pública del comportamiento no verbal. Son de interés algunos capítulos que se destinan a la discusión sobre las determinaciones filogenéticas y ontogenéticas del comportamiento no verbal, con referencias a la posible existencia de "universales gestuales", defendida por Eibl-Eibesfelt o Ekman. El libro se completa con una bibliografía por capítulos poco frecuente en una obra de divulgación, aunque íntegramente en inglés.

EDWARDS, D. y MERCER, N. (1987): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós-MEC, Barcelona, 1988.

La tesis defendida por estos autores es que la interacción en el aula es significativa en tanto que creación de "conocimiento compartido". El aprendizaje que allí se realiza está en realidad enfocado a la consecución de una comprensión compartida entre maestros y alumnos.

Edwards y Mercer ordenan y pasan revista a las aportaciones precedentes (entre ellas, los conceptos de información dada e información nueva), para tratar luego el conocimiento de principios y el ritual, el control del conocimiento por parte de los maestros o bien el traspaso de la competencia a los niños.

FLANDERS, N. A. (1970): *Análisis de interacción didáctica*. Anaya, Salamanca, 1977.

Su instrumento de análisis del discurso escolar (FIAC) se basa en diez categorías, que codifican la actividad de habla del profesor —según formule preguntas, explique, dé instrucciones, critique o llave, entre otros hechos—, el habla del alumno y los silencios. La codificación de la interacción verbal permite clasificar y cuantificar los hechos. De ahí deriva la inducción de la «regla de los dos tercios»: durante dos tercios del tiempo alguien habla; el maestro ocupa dos tercios de este tiempo de conversación; dos tercios de la intervención de éste están dedicados a la lectura y a formular preguntas.

GRICE, Paul: *Logic and conversation*, 1975.

Grice formula el «principio de cooperación», que encierra un mandamiento al que los interlocutores se acogen. Reza así: «Haz tu contribución según sea necesario, en el momento en que quepa esta contribución, siguiendo el fin o la dirección aceptados del intercambio verbal en que estéis tomando parte».

El principio de Grice describe uno de los aspectos del lenguaje, su función cooperativa. Evidentemente, esta función

puede ser traicionada, entonces el discurso puede fracasar por falta de calidad o verdad, inadecuación de la cantidad de información, irrelevancia o ininteligibilidad.

GUMPERZ, J. J. (1989): *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*.

J. J. Gumperz, uno de los máximos exponentes de la etnografía de la comunicación y de la sociolingüística interaccional, presenta en este libro sus concepciones básicas sobre los procesos de comunicación, entendidos como síntoma de la realidad social y cultural de los grupos humanos. La diversidad, la diferencia, la desigualdad se crean, se re-crean, se mantienen o se cambian a través de las interacciones comunicativas, que están reguladas por normas socioculturales. El autor presta especial atención al papel que desempeña la escuela y el aula —entendida como un microcosmos donde se (re)producen las relaciones y los conflictos sociales— en la formación de individuos competentes comunicativamente.

GUMPERZ, J. J. y A. BENNETT (1980) *Lenguaje y cultura*. Barcelona: ed. Anagrama, 1981.

Este libro consta de dos partes bien delimitadas. En la primera, se hace una revisión de las características del lenguaje humano, desde un punto de vista cognitivo y gramatical. En la segunda, quizás la más interesante, se plantean las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, desde una perspectiva antropológica y sociolingüística. Los autores ponen el acento en cómo las diferencias sociales se manifiestan a través de los usos lingüísticos, también diversos, y revisan algunos de los estudios más importantes que se han realizado en ese sentido.

KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Crédif-Hatier.

En la primera parte de la obra, la autora muestra las relaciones entre interacción y adquisición-aprendizaje de la lengua, revisando para ello las aportaciones de diversas líneas de investigación.

En la segunda parte de la obra, la autora propone una serie de actividades dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de la competencia discursiva en el aula.

El libro se destina sobre todo al profesorado de lenguas extranjeras. No obstante, el cuerpo teórico de la primera parte y las propuestas sobre observación del uso de la lengua en el aula y sobre cómo abordar la reflexión metacomunicativa son aplicables a las clases de la primera lengua.

LEVINSON, Stephen C.: *Pragmática*. Teide, Barcelona, 1989 (Cambridge University Press, 1983).

Este libro es actualmente el manual más completo y actualizado sobre pragmática. Hay que advertir que no se tra-

ta de una obra de divulgación o introducción, sino de una obra compleja en la que se abordan en profundidad los principales temas de esta disciplina o corriente lingüística. Además de una discusión inicial sobre el lugar que ocupa actualmente la pragmática en los estudios lingüísticos, se presentan algunos aspectos de interés central para esta perspectiva, como los distintos tipos de *deixis*, los conceptos de implicatura y presuposición y una profunda revisión de la teoría de los *actos de habla*. La obra se cierra con un interesante capítulo dedicado al análisis de la conversación, recogiendo las aportaciones de la sociolingüística en esa parcela. El origen filosófico de la disciplina explica la aparición de conceptos y notación propios de la lógica, lo que puede suponer una dificultad para los no iniciados.

MOTOS, Tomás y TEJEDO, Francisco: *Prácticas de dramatización*. Barcelona, Humanitas, 1987.

De carácter eminentemente práctico, propone numerosos ejercicios de dramatización cuidadosamente programados, con atención a todos los aspectos (verbales y no verbales) que puedan estimular la capacidad expresiva del alumno y mejorar su competencia comunicativa. Una breve y clara introducción metodológica y una bibliografía bien seleccionada contribuyen a hacer de esta obra una utilísima herramienta de trabajo para el docente.

ONG, W. J. (1982) *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Desde la perspectiva del análisis cultural, esta obra introduce en la reflexión sobre el significado de la oralidad y de la escritura en el desarrollo de las culturas y de la conciencia. Analiza con detalle las consecuencias del uso exclusivo de la oralidad tanto en la organización social como en el estilo intelectual que activa. Comenta con precisión el impacto que la tecnología de la escritura produce cuando ésta se interioriza, causando una reestructuración de la conciencia y una mayor intelectualización. Finalmente, plantea la situación actual ante la "oralidad secundaria", propiciada por la era de la electrónica. La lectura de esta obra permite situar desde una distancia analítica la funcionalidad de lo oral y lo escrito en la historia y en la actualidad.

REYES, Graciela: *La pragmática lingüística (El estudio del uso del lenguaje)*. Montesinos, Barcelona, 1990.

Este librito, escrito con voluntad divulgadora, constituye una excelente introducción para quien quiera iniciarse en el conocimiento de la perspectiva y las preocupaciones de la pragmática. Gabriela Reyes ofrece precisamente, como introducción, una panorámica del lugar de la pragmática en el conjunto de las ciencias del lenguaje y de su *estatus* en relación con esas otras ciencias o perspectivas. En capítulos sucesivos ofrece una amena introducción a temas tan complejos como la teoría de los *actos de habla* de Austin y Searle, las máximas del principio de cooperación conversacional de Paul Grice, el concepto de implicatura o la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Ofrece después varios ejemplos de aplicación de los principios de la pragmática al análisis del uso de algunos tiempos verbales en el castellano y concluye con una breve pero clara exposición sobre el carácter *dialogico* del habla a partir de las ideas de Bakhtin y de Ducrot.

JOOST SWARTE



SEARLE, J. (1975): *Actos de habla*. Cátedra. Madrid 1980.

Desde la filosofía del lenguaje, Searle desarrolla de forma sistemática el trabajo realizado por J. L. Austin en *Palabras y acciones* (Paidós. Buenos Aires 1971)* conectándolo con la obra filosófica de autores como J. Rawls o H. P. Grice. Para Searle, el estudio del lenguaje sólo puede concebirse en el contexto de una teoría de la acción ya que hablar no es sino desplegar conductas regidas por reglas. Searle parte de la hipótesis de que los actos de habla constituyen las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística y no "el símbolo, la palabra, la oración (...) sino más bien la producción y emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla".

* Versión castellana con el título "Cómo hacer cosas con palabras", Paidós, Barcelona 1982.

SINCLAIR, J. MCH Y COULTHARD, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*, Oxford University Press, Londres.

En ella ofrece una taxonomía de estructuras del discurso, a partir del análisis realizado en el aula. La categorización del habla dispone unidades que se suceden en una jerarquía creciente. La categoría «acto» (recuérdese la aportación programática) se sume en la categoría «movimiento»; esta última revierte y constituye el «movimiento», la «transacción» y la «lección», sucesivamente. En virtud de este programa terminológico, todo hecho comunicativo que se produce en el proceso de aprendizaje en el aula es adscrito a una categoría, y recibe un significado funcional.

STUBBS, Michael: *Lenguaje y Escuela. Análisis socio-lingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1984. (Methuen and Co., 1976)

Esta obra ofrece una perspectiva muy sugestiva para los enseñantes de lenguas, al enfocar los fenómenos de la lengua en la escuela con una perspectiva sociolingüística. Después de ofrecer algunos conceptos preliminares sobre cuestiones como dialecto, norma, competencia comunicativa y competencia lingüística, dedica dos capítulos a examinar las posiciones de los dos autores que de algún modo representan las dos posiciones antitéticas sobre la norma sociolingüística: Bernstein y Labov. Plantea después la necesidad de un estudio pormenorizado del lenguaje y la comunicación en el aula; ofrece un panorama de algunos estudios sobre el tema y concluye proponiendo algunos aspectos para la investigación en este campo. La edición española tiene una carencia inexplicable: la ausencia de la bibliografía a la que se remite profusamente en el texto.

Van LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. London. Longman.

Esta publicación constituye, en su primera parte, un intento logrado de revisión crítica de la investigación sobre el uso lingüístico en el aula. Los lectores podrán hallar en la obra una descripción sistemática de la clase como contexto social y cognitivo, así como de las relaciones entre propuestas de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En la segunda parte de la obra, el autor propone un modelo para el estudio de la organización y estructura del discurso en el aula a partir del examen de los intercambios entre profesores y alumnos, tomando para ello tres ejes de análisis: la negociación de actividades y temas, la distribu-

ción de los turnos de habla y la realización de las correcciones y reparaciones.

El trabajo se interesa especialmente por las clases de lengua extranjera. Sin embargo, el enfoque teórico y la metodología adoptada —la etnografía y la etnometodología de la comunicación— son aplicables a cualquier situación de enseñanza aprendizaje.

WERTSCH, James V.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988. (Harvard University Press, 1985).

Esta obra constituye una valiosa presentación de los aspectos fundamentales del pensamiento de Vygotsky sobre el papel que los procesos sociales cumplen, tanto en lo filogenético como en lo ontogenético, en la formación de los procesos psicológicos superiores. Wertsch realiza un recorrido por las principales aportaciones del psicólogo soviético: el método socio-histórico, el origen social de las funciones psíquicas superiores, el proceso de internalización y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, o el concepto de mediación semiótica de los procesos psicológicos. La obra de Wertsch actualiza de modo claro y riguroso los planteamientos de Vygotsky, poniéndolos en relación con las aportaciones recientes de la psicología y la semiótica. Es un libro de especial interés y utilidad si consideramos la escasez hasta ahora de buenas traducciones de la obra de Vygotsky.

WINKIN, Yves (ed.): *La nueva comunicación*. Barcelona, Kairos, 1984 (Éditions du Seuil, 1981)

Una excelente introducción a los problemas de la comunicación en el sentido más amplio, donde se exponen las relaciones históricas y doctrinales entre ámbitos tan aparentemente dispersos como la teoría de la comunicación y la cibernetica de Wiener y Shannon, la teoría general de sistemas de Von Bertalanffy, la hipótesis del sobre vínculo de Bateson, la kinésica de Birdwhistell, las teorías psiquiátricas de Schefflen, la proxémica de Hall o la "ecología urbana" de Goffman. Contiene textos originales inencontrables en español en otro lugar —de Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen y Watzlawick—, además de una completa bibliografía.

(*) Esta bibliografía comentada ha sido elaborada de forma cooperativa por Helena Calsamiglia, Elías García Domínguez, Carlos Lomas, Luci Nusbaum, Andrés Osoro y Amparo Tusón.



JOOST SWARTE

LIBROS

Guiroux, Henri A.: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós/MEC. Barcelona 1990.

Como señala Paulo Freire en su introducción, "la obra de Giroux pone en manos de los educadores un lenguaje crítico que los capacita para comprender la enseñanza como una forma de política cultural, es decir, como una tarea pedagógica que toma en serio las relaciones raciales, de clase, sexo y poder en la producción y legitimación de sentido y experiencia. La importancia del lenguaje en cuestión puede deducirse de su indudable capacidad para abordar ciertos temas y problemas que guardan afinidad con la construcción de una pedagogía liberadora. Algunos de los temas y problemas que durante años han guiado el trabajo de Giroux pueden formularse como una serie de interrogantes: ¿Cómo podemos convertir los problemas relacionados con la clase social, la raza, el sexo y el poder en cuestiones de calidad y rango educativo? ¿De qué manera podemos, en cuanto educadores, oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y experiencias y al mismo tiempo las de nuestros estudiantes? ¿Cómo pueden los educadores elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual?"

El pedagogo norteamericano Henri Giroux incorpora las intuiciones más valiosas de la pedagogía crítica a una teoría más amplia y práctica de la enseñanza escolar, teoría que contempla las escuelas como esferas públicas democráticas comprometidas con la tarea de educar a los estudiantes en el lenguaje de la crítica, la posibilidad y la democracia. En opinión de Giroux, un elemento esencial de este tipo de educación es la habilidad del profesor para actuar como intelectual transformativo y para servirse de la pedagogía crítica como de una forma de política cultural.

Alclade Cuevas, Luis y López Hernández, Virgilio: *El área de Lengua y Literatura en la etapa 12-16. Documentos Curriculares.* CEP de Salamanca (Avda. Villalobos 7), Salamanca 1990.

El presente volumen colectivo, inicio de la colección "Documentos Curriculares" editada por el CEP de Salamanca, recoge las colaboraciones de los ponentes al curso de actualización científica y didáctica en Lengua y Literatura celebrado el curso pasado en la ciudad castellana. El enfoque funcional de la ense-

ñanza de la lengua, la didáctica de lo oral, planificación y comprensión de textos, la lectura como instrumento de aprendizaje, norma, variación y enseñanza de la lengua, los modelos teóricos en las ciencias del lenguaje, actividad gramatical y pedagogía del texto, los géneros literarios, los lenguajes no verbales y el papel del vídeo o el ordenador en la clase de Lengua y Literatura, el discurso publicitario o el concepto de ficción como respuesta a la definición de texto literario son algunos de los temas tratados por diversos autores en un interesante volumen cuyos contenidos, como señalan los coordinadores, "fueron programados en torno a un conjunto de problemas que pensamos planteaba el desarrollo del Diseño Curricular Base del área de Lengua y Literatura para la etapa".

Educación y Sociedad, Revista trimestral de Educación. Número 6. Fundación Hogar del Empleado. Icaria Editorial. Barcelona 1990.

Sexta entrega de la revista interdisciplinar de educación que dirige Mariano Fernández Enguita y en la que encontramos artículos sobre la nueva sociología de la educación (Michael Young), los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con la desmotivación y el fracaso (Ignacio Fernández de Castro), el género y la interacción en el aula (Enguita), las Universidades populares en España (Jeanette Hernández), las tendencias actuales en el desarrollo curricular (Alvarez Méndez), la intervención de los padres en la escuela (Julio Arnove), así como reseñas críticas sobre trabajos de Apple, Berstein o Sharp.

Palacios, Fernando y Riveiro, Leonardo: *Artilugios e instrumentos para hacer música.* Opera tres - Ediciones Musicales. Madrid 1990.

Última publicación de dos músicos que, en palabras de Elisa María Roche, destacan por su enorme talento para descubrir sonidos, transformando en instrumentos musicales los objetos más insospechados, con una desbordante capacidad para hacer de la música una aventura apasionante o, lo que es lo mismo, para hacer de la vida un divertido juego sonoro.

Y esto es lo que ellos nos transmiten en su libro, en el que nos presentan una acumulación de recursos fácilmente aplicables en el aula y que van desde la utilización musical de utensilios de la vida cotidiana a la construcción de instrumentos musicales con los más variados objetos que puedan caer en nuestras manos, aderezado todo ello con juegos y propuestas muy divertidas.

Piore, Michael J.; Sabel, Charles F.: *La segunda ruptura industrial.* Alianza Universidad, nº 642. Madrid 1990.

La dialéctica entre producción en serie/producción flexible incide directamente en la concepción de la educación técnico-profesional traducida a la contraposición entre profesional-reproductor/profesional-creador.

La obra reseñada, desde una óptica fundamentalmente económica, resquebraja la supuesta justifica-

ción determinista racional de la implantación de la producción en serie, relativizándola a un tiempo y un lugar (el desarrollo de Estados Unidos) y plantea los posibles rumbos del futuro desarrollo tecnológico (2^a ruptura industrial) como controversia entre dos estrategias claramente contradictorias: intensificación de la producción en serie o potenciación de formas de especialización flexible.

Los autores analizan en el libro las condiciones necesarias para la supervivencia de ambas estrategias y sus implicaciones, en el contexto de una panorámica rápida y original de la historia del capitalismo desde el comienzo de la mecanización hasta nuestros días.

C L & E. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7/8. Madrid 1990. (Redacción: Carretera de Comillas 138, 2^o, 16 C, 28043 MADRID).

El panorama bibliográfico y documental relativo a la enseñanza de idiomas resulta enormemente pujante, hasta el punto de existir una inflación de títulos que inundan un mercado tan activo que parece absorberlo todo. Lamentablemente, no siempre semejante productividad corre pareja con la auténtica novedad, y con frecuencia se siguen las pautas de un mercado editorial que se engorda a sí mismo.

De este panorama deseamos singularizar aquí el último número de la revista "*Comunicación, Lenguaje y Educación*", dedicada a los idiomas de modo monográfico. Incluye interesantes artículos de I. Vila, Estaíre y Zanón, M. Llovera, J. M. Artigal, M. Breen y C. Candlin, entre otros, quienes nos acercan en español a temas actuales como el paradigma de la enseñanza de idiomas por tareas, el aprendizaje precoz a las L2, un análisis de la interacción en el aula de idioma, etc. Un hito a incluir entre las publicaciones de consulta.

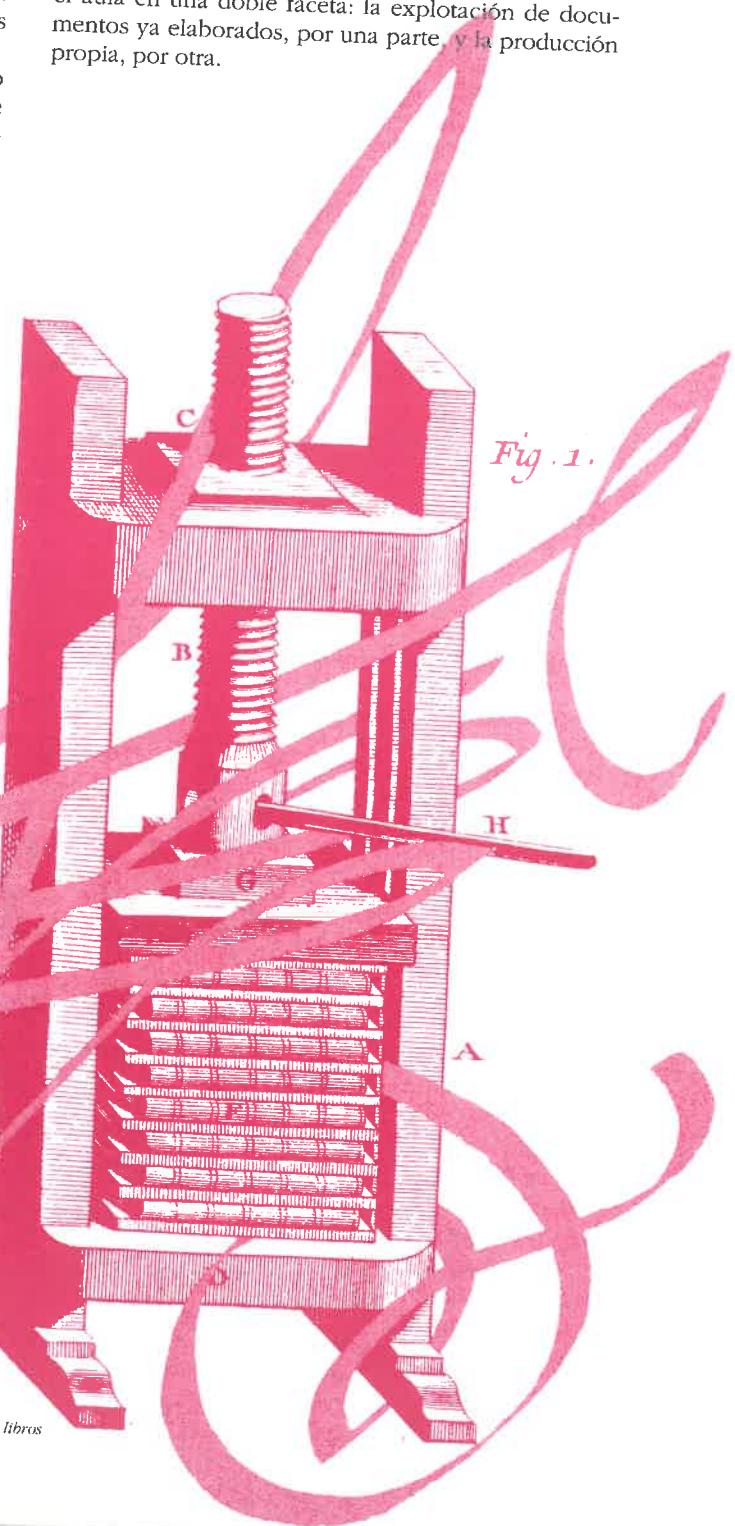
González Monclús, Antonino y otros: *El vídeo en el aula*. M.E.C. a través de la serie "Colaboraciones" del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, este libro está elaborado a partir del trabajo realizado por profesores sobre la utilización del vídeo en el aula. Parte, pues, de la experiencia y tiene unas orientaciones metodológicas de contenido práctico, tanto en aspectos tecnológicos como didácticos y expresivos.

Los contenidos abarcan desde las funciones y aplicaciones didácticas del vídeo en el aula, hasta los criterios de selección y de evaluación de vídeos para la clase, pasando por todas las fases del proceso de producción de material educativo en vídeo.

Cada capítulo (10 en total) se divide en 4 partes: *Experimenta, Observa, Propuestas de Trabajo y Proyectos*, que abarcan todo el proceso desde la adquisición de los conocimientos teóricos hasta su concreción en un proyecto de trabajo y sus aplicaciones concretas.

Estamos en definitiva ante un libro muy útil y de fácil comprensión, dirigido sobre todo a ayudar al profesorado interesado en el trabajo con el *vídeo* en el aula en una doble faceta: la explotación de documentos ya elaborados, por una parte, y la producción propia, por otra.

Fig. 1.



ÍNDICE DE ILUSTRACIONES Y DE AUTORES DEL NÚMERO 1

Por razones de ajuste de textos, no nos fue posible incluir en el número 1 de SIGNOS un índice de ilustraciones y autores que diera cuenta de la autoría gráfica y literaria de los diversos elementos visuales contenidos en sus páginas. Vaya ahí la mención a la procedencia de los *signos* del número anterior.

Signos gráficos

Portada: Diversos pictogramas en Otl Aicher -Martin Krampe, *Sistemas de signos en la comunicación visual*. Gustavo Gili, 1981.
Página 3: Esther y Guillermo, en *Libro de Imágenes sobre un texto de Carlos Rodríguez Sanz*. Tropos Editores, 1976.
Página 6: Steinberg, en Abraham Moles-Luc Jamiszewski, *Grafismo funcional*. Ceac, 1990.
Página 7: Francesco Cangiullo, en José Antonio Sarmiento, *Las palabras en libertad. Antología de la poesía futurista italiana*. Hiperión, 1986.
Página 8: Miguel Covarrubias, en W. C. Handy, *Blues an Anthology*. Collier Books-Collier Macmillan Publishers, 1979.
Página 9: Fotografía litográfica de J. Jeeley.
Páginas 10, 13, 30 y 32: *Revista de Asturias*, 1979.
Página 11: Mario Lacoma Alonso, en *Libro de Imágenes sobre un texto de Carlos Rodríguez Sanz*. Tropos Editora, 1976.
Página 14: René Magritte.
Página 25: José Antonio Pérez.
Página 31: Luis Andino, en *Libro de las imágenes sobre un texto de Carlos Rodríguez Sanz*. Tropos Editora, 1976.
Páginas 36 y 37: Carlos Aquilino, en *Libro de las imágenes sobre un texto de Carlos Rodríguez Sanz*. Tropos Editora, 1976.
Páginas 39, 40, 41, 43, 44, 45 y 63: César Fernández Arias, en Angel Guache, *Canciones para interpretar con maracas*. Barnabooth, 1900.

Páginas 46 y 47: Melvin Kranzberg-Carroll W. Pursell, Jr., *Historia de la Tecnología. La técnica en Occidente de la prehistoria a 1900*. Gustavo Gili, 1981.

Páginas 48, 49, 50, 51, 52-53, 55, 56 y 57: Sigvard Strandh: *Máquinas. Una historia ilustrada*. Hermann Blume, 1982.

Páginas 60, 61 y 62: M. C. Escher, *The Graphic Work*. Taco, 1989.

Página 64: Iván Lomas (5 años).

Página 65: Lorena (3 años y 8 meses).

Autores

LUIS GONZALEZ NIETO es asesor de Formación permanente del Profesorado de Lengua y Literatura en el CEP de Santander (teléfono de contacto: 942 - 34 22 16).

CARLOS LOMAS es asesor de Lengua y Literatura en el CEP de Gijón (teléfono de contacto: 98 - 534 14 15).

JAVIER ZANÓN es profesor del ICE de la Universidad de Barcelona (teléfono de contacto: 93 - 318 42 66, ext.: 2275).

MARÍA DEL MAR GONZÁLEZ es profesora del departamento de Sociología Evolutiva y Aprendizaje de la Universidad de Sevilla.

MIGUEL ANGEL MURCIA es asesor de Idiomas en el CEP de Gijón (teléfono de contacto: 98 - 534 14 15).

LUIS FERNÁNDEZ es catedrático en Tecnología Electrónica de Ingeniería (teléfono de contacto: 98 - 536 49 11).

FERNANDO CORBALÁN es asesor de Matemáticas en el CEP I de Zaragoza (teléfono de contacto: 976 - 56 32 48).

JORGE ANTUÑA, JESUSA CURIESES, BEGOÑA DE LA FUENTE, MARÍA TERESA FERNÁNDEZ, PILAR GIL y MARÍA CONCEPCIÓN MENCIÁ son profesores de Preescolar en diversos centros públicos. Para contactar, dirigirse a Jorge Antuña, asesor de Educación Infantil en el CEP de Gijón (98 - 534 14 15).

Almacenes **Pumarín**

Fotocopiadoras • Multicopistas

Grabadores de clichés • Audiovisuales

y accesorios de laboratorio

Material escolar y de oficina • Juegos

educativos y manualidades • Artículos deportivos

Mobiliario escolar y de oficina

Teléfono 538 64 00
Fax 514 78 44

Calle Ampurdán nº 19
Pumarín
33210 GIJÓN



SERVICIOS EDUCATIVOS
Fundación Municipal de Cultura



Concejalía de Educación

Ayuntamiento de Gijón

el Game



TEORIA Y PRÀCTICA DE LA EDUCACIÒN

USOS ORALES Y ESCUELA