

LENGUA

Cuando se habla o se escribe sobre los fines de la educación lingüística en la escolaridad obligatoria casi nadie niega ya algo tan obvio como la conveniencia de orientar la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas e institutos hacia

el aprendizaje de las des-

trezas expresivas y comprensivas (hablar y escuchar, leer y escribir) que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Sin embargo, tal intención casi nunca se traduce -por razones diversas como el tipo de formación inicial de quienes enseñan lengua, el uso y abuso pedagógico de una enseñanza orientada a la descripción formal del sistema lingüístico o el prestigio de lo literario en nuestra tradición escolar- en una intervención didáctica, sistemática y planificada, tendente a desarrollar las competencias del habla y de la escucha de los alumnos y las alumnas. En este artículo el autor, tras referirse a las características del habla y de la escritura, a los factores verbales, no verbales y contextuales del uso oral y a las distintas competencias y capacidades implicadas en el habla y en la escucha de las personas, propone una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar" a la que contribuye con algunos ejemplos de secuencias didácticas que tienen en cuenta la intención del hablante, la situación comunicativa, el tipo de texto y la variedad lingüística utilizada.

HABLAR Y ESCUCHAR

Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar"*

EDOARDO LUGARINI**

A

ntes de comenzar a considerar las habilidades de la escucha y del habla parece oportuno poner de manifiesto la primacía¹ de lo oral con respecto a lo escrito.

1. La primacía de lo oral sobre lo escrito

El medio fónico-acústico “es reconocido como un rasgo universal constitutivo del lenguaje verbal humano; es decir, que la capacidad, propia del hombre como especie, de comunicarse por medio de esos códigos sutílmente articulados y de gran potencia, que son las lenguas, se actualiza convencionalmente en la producción y recepción de sonidos, de cadenas fónicas” (Berretta, 1984: 9).

El sonido producido por los órganos fonadores humanos es el medio por el que se realiza el sistema de la lengua, lo que significa que “los enunciados escritos resultan de la transferencia de la lengua desde este medio fónico primario a un medio gráfico secundario” (Lyons, 1980: 73).

Al usar el término “medio”, según nos advierte Lyons, se quiere dirigir la atención hacia las diferencias funcionales y estructurales existentes entre la lengua oral y la lengua escrita, diferencias que afectan a distintos niveles gramaticales y léxicos del sistema lingüístico; el medio, por consiguiente, se diferencia del canal, en la medida en que tanto la lengua oral como la lengua escrita pueden ser transmitidas por una gran variedad de canales.

Es cierto, continúa Lyons, que muchas de las diferencias entre lo oral y lo escrito “pueden ser atribuidas, al menos en sus orígenes, a las diferencias físicas existentes entre los distintos canales de transmisión empleados convencionalmente para la lengua oral y para la escrita. Pero el canal por el que se realiza la transmisión no determina las diferencias en todas las circunstancias enunciativas. El italiano hablado puede ser transmitido por escrito, aunque de un modo insatisfactorio, mediante la escritura ortográfica normal; del mismo modo, la lengua hablada puede ser transmitida, como ocurre comúnmente hoy en día, a través de canales muy distintos. La relación entre el medio y el canal nos sitúa ante una serie de complicaciones que debemos tener en cuenta. Por ejemplo, muchas conferencias que lo son desde un punto de vista formal, porque son pronunciadas oralmente y tienen la estructura fonológica de la lengua hablada, han sido articuladas, en lo que se refiere a la gramática y al vocabulario, en el medio escrito. Las transcripciones literales de conversaciones espontáneas ilustran la posibilidad opuesta: en el nivel de la estructura ortográfica pertenecen al medio escrito, pero en lo tocante a la gramática y al vocabulario han sido construidas de acuerdo con los principios que determinan la selección y la combinación de las palabras en el medio hablado. Por otra parte, los pasajes dialogados de las novelas con frecuencia muestran rasgos no realistas, aunque se presenten como

transcripciones de conversaciones y gran parte de las expresiones escritas en los periódicos o en los anuncios (escritas para ser leídas) están muy influidas por la lengua oral. A pesar de estas complicaciones, es importante el hecho de que la lengua hablada puede ser escrita, y la lengua escrita, hablada. Se trata de una consecuencia del principio de dualidad² y de la relativa independencia de los dos niveles estructurales”. Sin embargo, es importante también subrayar el notable grado de independencia estructural y funcional de que disfrutan lo oral y lo escrito, recíprocamente, en la sociedad contemporánea.

“La autonomía *funcional* se crea a medida que, bajo el empuje de las exigencias prácticas iniciales de permanencia de los mensajes en el espacio y en el tiempo, se tiende a considerar los textos escritos como los depositarios materiales y *simbólicos* de los contenidos más importantes, de los valores en general, de las leyes, de las religiones, de los valores estéticos (literarios) de una cultura: los textos escritos no sólo se convierten en el lugar donde se conservan ciertos contenidos, sino que ellos mismos se encuentran dotados de un “valor” intrínseco, o al menos de un valor más alto que el de los textos orales; y lo mismo sucede con las actividades escribir/leer respecto a las de hablar/escuchar.

Autonomía funcional significa también tendencia a estabilizar las asociaciones (que imaginamos prácticas en sus orígenes) entre las situaciones formales de intercambio comunicativo y el modo de uso escrito de las lenguas.

La autonomía de la *estructura* se da en dos niveles distintos. Para empezar, existe un nivel más inmediato, de codificación, por el que la estructura crea sus propios elementos, independientes de la lengua oral y semiológicamente pertinentes: signos particulares, siglas, abreviaturas, caracteres diversos (pensemos en la portada de un periódico, en cuya disposición gráfica la organización de los artículos, los titulares y subtítulos, escritos con caracteres más o menos grandes, y otros hechos similares, tienen todos una pertinencia, un significado, que no posee equivalente en la lengua hablada).

Un segundo nivel de autonomía estructural se da cuando el modo de elaborar textos escritos (y viceversa, también de disfrutar estéticamente de ellos) explota al máximo las características de permanencia en el medio, a fin de alejarse del procedimiento lineal, secuencial, de lo oral, y de las limitaciones perceptivas y de memoria que este medio implica. Se cuenta, en conjunto, con una planificación más rígida y más sutil, la cual, a su vez, tiende a convertirse en un *habitus* mental del escritor/lector. Quiere decirse que probablemente una cultura escrita/con escritura tiende a modalidades de organización de los contenidos de discursos complejos distintas a las que desarrolla una cultura oral. Suponemos que existen reflejos cognitivos específicos en relación con esta diversidad; pero, para limitarnos

a lo que entra en nuestra competencia, diremos simplemente que esto significa que los textos de una cierta complejidad, sean orales o escritos, llegados a un cierto punto tienden a organizarse según las modalidades de lo escrito, o al menos el tipo de textualidad de lo escrito se convierte en el modelo ideal hacia el cual se orienta también el discurso oral. Esto sucede en el nivel de las grandes estructuras; pero lo mismo podríamos decir del nivel de las estructuras más “pequeñas”, por ejemplo sintácticas” (Berretta, 1984: 11-12).

Más adelante veremos el valor didáctico de tales diferencias; por el momento podemos anticipar que el habla, tanto en el momento de la recepción como en el de la producción, debe ser objeto de enseñanza específica, sobre todo (aunque no sólo en este caso) cuando es el resultado de un alto nivel de planificación y ha sido producida con una finalidad curricular dentro de situaciones más o menos formales, en la medida en que tal planificación se funda sobre competencias más sofisticadas que las que el alumno posee como hablante de la lengua.

2. Las características de la lengua oral

2.1. Informalidad/formalidad del habla

En el epígrafe anterior se ha visto que no es posible establecer una equivalencia mecánica entre oralidad y uso informal de la lengua, por una parte, y lengua escrita y uso formal, por otra, puesto que puede haber discursos orales que utilicen un registro formal; estos últimos a menudo se caracterizan por un elevado nivel de planificación y por el empleo de un lenguaje sectorial.

También es cierto que el habla “es el terreno óptimo para las realizaciones informales, muy fatigosas o imposibles de realizar por escrito. De modo que, aunque no exista una equivalencia, existe mezcla: el uso escrito se amalgama preferiblemente a los usos formales de una lengua y viceversa, mientras que los usos orales se amalgaman a los usos informales y viceversa” (De Mauro, 1971: 112-113).

Se puede concluir con Monica Berretta (1984: 16) que “si es verdad que lo escrito es intrínsecamente más formal, en lo que se refiere a la gama de variación funcional-contextual, tendremos que, aunque el lenguaje escrito y el oral se encuentran atra-

**“La lengua
hablada puede
ser escrita y la
lengua escrita,
hablada. Sin
embargo, es
importante
también
subrayar el
notable grado
de
independencia
estructural y
funcional de
que disfrutan
lo oral y lo
escrito,
recíprocamente,
en la sociedad
contemporánea”**

vesados por la misma gama de variaciones, los polos extremos de esta gama no se hallan presentes en ambos usos, sino que, por decirlo de algún modo, el polo de máxima informalidad se pone de manifiesto tan sólo en el uso oral, mientras que el polo de máxima formalidad se manifiesta solamente en el uso escrito”.

De aquí se deriva también el hecho de que los alumnos lleguen a la escuela con una discreta competencia sobre la lengua oral en usos informales, algo que deberemos tener en cuenta en el análisis de las necesidades y en la definición de los objetivos.

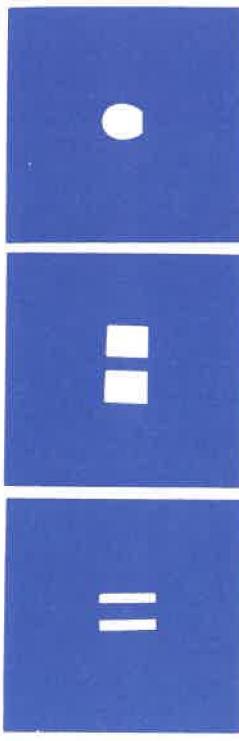
2.2. Factores extralingüísticos y contexto

El habla se encuentra generalmente asociada a situaciones comunicativas caracterizadas por la co-presencia de los interlocutores: normalmente se habla de situaciones “cara a cara”. En este tipo de situaciones, en la determinación del sentido del discurso intervienen otros medios de comunicación no verbal: la mimética facial, el uso de la mirada, gestos y posturas que se realizan de acuerdo con reglas y convenciones conocidas, interpretables por el interlocutor y que ayudan a sostener y amplificar el mensaje emitido por el hablante, favoreciendo su comprensión.

Estos medios pueden integrar o sustituir segmentos o partes de enunciados, enlazar enunciados o intervenciones dialógicas entre sí, realizar la función de mostrar el acuerdo, el desacuerdo o los estados de ánimo como el asombro, la sorpresa, la admiración, la perplejidad, la incredulidad, el enojo, la ironía, etc., pueden desempeñar una función de *feedback* y poner en relación directamente el enunciado con el contexto extralingüístico.

Por otra parte, en la comunicación oral al hablante le está permitido, asimismo, hacer referencia a las presuposiciones, los conocimientos y los valores que comparte con el interlocutor, así como a sobracentidos y elementos de la situación comunicativa, dejando implícitas, de este modo, determinadas informaciones que pueden ser deducidas e inferidas a partir del conjunto del contexto situacional, sin necesidad de lexicalizarlas ni enunciarlas.

Este aspecto se halla presente en muchos actos de comunicación, incluyendo la escrita, pero donde tiene un peso e una influencia más destacables es, indudablemente, en la



lengua oral; de hecho, el grado de implicación⁴ y la capacidad de elisión son mucho más elevadas en ésta que en la lengua escrita.

Esta implicación del lenguaje oral es compensada, en cierto modo, mediante los numerosos elementos deícticos que señalan la relación existente entre el texto (producido por el hablante) y la situación espacio-temporal; la presencia simultánea (en la comunicación cara a cara) de emisor y receptor permite, de hecho, referirse constantemente, por medio de los deícticos, a la situación extralingüística, favoreciéndose así la recuperación, por parte del receptor, de cuanto se deja implícito.

2.3. Ocurrencia léxica

En el texto escrito existe, por lo general (incluso en la escritura más próxima al habla informal) una variedad de términos mayor que la que se da en el texto hablado; por ejemplo, donde en el lenguaje oral se emplea un solo vocablo, en el escrito encontraremos una serie de sinónimos. “La comparación de listas de frecuencia pertenecientes a los medios hablado y escrito de una misma lengua pone de manifiesto que el lenguaje hablado tiene un léxico mucho más pobre, mientras que el escrito presenta un vocabulario mucho más variado. La relativa pobreza de la lengua hablada posee, sin embargo, gran importancia en el conjunto de la fisiología de una lengua: el habla utiliza sobre todo las palabras de mayor frecuencia, de tal modo que el núcleo del léxico, su parte fundamental, queda, por así decirlo, fortalecido” (De Mauro, 1971: 107-108).

Desde un punto de vista didáctico, esto es particularmente relevante en lo que respecta al desarrollo de la competencia semántica y pragmática (ver la lista de capacidades en 3.2). Concretamente, este fenómeno sirve para poner de manifiesto las carencias de competencia semántica y pragmática que se perciben en los alumnos que tienden simplemente a “transcribir el habla” y acentúa la importancia de las operaciones específicas encaminadas al desarrollo del lenguaje hablado, en relación con el desarrollo de la escritura.

2.4. Discontinuidad del habla

La producción oral, en la medida en que es una producción secuencial, se encuentra directamente relacionada con la memoria a corto plazo y resulta menos controlable



“Una cultura escrita/con escritura tiende a modalidades de organización de los contenidos de discursos complejos distintas a las que desarrolla una cultura oral. El modo de elaborar textos escritos utiliza al máximo las características de permanencia en el medio, a fin de alejarse del procedimiento lineal, secuencial, de lo oral y de las limitaciones perceptivas de memoria que este medio implica”

por parte del emisor que la producción escrita, en la cual el mensaje persiste, dado que ha sido fijado de modo paulatino sobre el papel.

La secuencia oral, no obstante, puede ser corregida según las intenciones del hablante, el éxito de sus actos comunicativos, la reacción del interlocutor: “los cambios de programa, las autocorrecciones, entran como tales en el discurso y son recibidas por el oyente (mientras que en la lengua escrita serían suprimidas de varios modos; y todo esto sucede porque mientras que se escribe, no sólo lentamente, sino también, por decirlo así, cuando se quiere y al ritmo que se quiere, en el discurso hablado el ritmo de producción no es autónomo: estamos obligados a seguir hablando, a tomar la palabra en el momento en que lo exigen la situación y el interlocutor, etc.). De aquí procede el carácter de fragmentariedad del habla: las pausas en la programación, las dudas, los cambios de programa, las autocorrecciones, las frases incompletas y en general la sintaxis quebrada” (Berretta, 1984: 18-19).

Esto es válido fundamentalmente para las modalidades del discurso oral, como la conversación, cuyas características lingüísticas y textuales se distancian más del lenguaje escrito. La escasa planificación afecta particularmente, en el plano lingüístico, a los fenómenos de concordancia, de referencia pronominal, de coherencia y de cohesión textual, a través de “una simplificación o incluso un colapso de las relaciones funcionales” (Sornicola, 1984: 345).

La fragmentariedad y la discontinuidad de la mayor parte de las modalidades del discurso oral, las cuales tienden más hacia el polo de máxima informalidad, dan lugar a lo que Monica Berretta (1984) define como “estrategias de autocorrección”: interpolaciones, señales genéricas⁵ del tipo “ehh, mmm”, expresiones de vuelta al tema después de pausas o dudas en el discurso, o expresiones con función de “comentario”.

El fragmentarismo del habla persiste incluso en el hablante competente y, dentro de ciertos límites, no está considerada como indicio de escasa competencia lingüístico-comunicativa; no obstante, en el paso a formas de habla más planificadas (por ejemplo informes, intervenciones con ayuda de un guión, etc.) el profesor podrá hacer que el alumno se conciencie también de estos aspectos, puntualizando que la comprensión, y en general la interacción comunicativa, es más fácil

"Los textos de una cierta complejidad, sean orales o escritos, llegados a un cierto punto tienden a organizarse según las modalidades de lo escrito, o al menos el tipo de textualidad de lo escrito se convierte en el modelo ideal hacia el cual se orienta también el discurso oral"

cuando el emisor es capaz de hablar con fluidez, sin un recurso excesivo a la autocorrección.

3. Las competencias de la escucha y del habla

A partir de las características de la lengua hablada que hemos señalado en el epígrafe anterior, es posible inferir, al menos parcialmente, cuáles pueden ser las capacidades de comprensión y de producción que concurren en el acto de la comunicación oral, sobre todo en aquellas situaciones en las que el habla tiende hacia el polo de la máxima planificación. Planificación que de todos modos siempre se encuentra condicionada (incluso en los casos de textos escritos leídos en voz alta, orientados, por tanto, hacia la escucha dentro de una situación unidireccional -en ocasiones a distancia y en difido- en la cual el oyente no desempeña un papel activo en el intercambio de papeles emisor-receptor) por factores como la memoria a corto plazo, las referencias contextuales y co-textuales posibles en la comunicación oral, el *feed-back*, y se especifica como tal respecto a la planificación del discurso escrito (ver la autonomía funcional y estructural del texto oral respecto del escrito).

En la determinación y en el análisis de las capacidades, además de a los rasgos característicos de la lengua hablada, es necesario hacer referencia a los factores cognitivos que intervienen en el momento de la producción y de la comprensión del habla.

Hasta el momento, los factores inherentes a la comprensión han sido el objeto de estudio preferente; sobre los mecanismos de producción se sabe poco aún, en parte por las dificultades metodológicas que entraña su estudio.

Uno de los modelos de producción más convincentes es el que ha elaborado Garrett (1980) basándose en los errores del habla, en cuya producción se puede distinguir un nivel conceptual, otro lingüístico y un tercero articulario.

Hay que subrayar, pese a todo, que la producción exige la distinción de dos aspectos diferentes: el de la planificación y el de la ejecución: "el primer proceso consiste en la formación de un plano mental en el que se hallan especificadas todas las informaciones que serán expresadas en el enunciado. El segundo en la realización de las órdenes motrices que permiten producir la secuencia de sonidos correspondiente a la frase que se quiere producir. A pesar de su aparente diversidad, los dos procesos no son necesariamente exhaustivos y secuenciales; es decir, no es que el *input* de la frase de ejecución sea el producto terminado de la fase

de planificación" (Job-Rumiati, 1984: 46).

Algunos estudiosos sugieren, de todas formas, que entre la planificación del enunciado y su ejecución hay una continua interacción, de tal modo que no es posible reconocer el término de un proceso y el inicio del otro⁶.

A partir de todo lo dicho hasta el momento, podemos proponer la siguiente descripción de las competencias del habla⁷.

3.1. Las competencias de la escucha



La escucha exige competencias diferenciadas en parte, según se trate de escuchar un discurso espontáneo,

en el cual la planificación por parte del hablante es mínima, o se trate, por el contrario, de un discurso controlado, con un nivel más alto de planificación por parte del hablante: en este segundo caso las capacidades inherentes a la competencia textual son similares a las de la lectura, mientras que en el primer caso tiene particular importancia la competencia pragmática, porque el texto producido es lingüísticamente "imperfecto" y normalmente exige una referencia a la situación.

En la escucha es importante, como hemos visto, la capacidad de poner en relación elementos verbales con elementos no verbales (gestos, expresión del rostro del hablante).

A) *Competencia técnica*: Es la competencia que concierne a los aspectos exteriores, físicos, del código. En lo que se refiere a la escucha, coincide prácticamente

con la competencia fonológica, es decir, con la capacidad de identificar y reconocer los sonidos. Respecto a la lengua materna, la competencia técnica de la escucha puede ser considerada como un requisito previo que cualquier niño con un desarrollo normal alcanza antes de ingresar en la escuela primaria: la no adquisición de esta competencia es indicio, casi siempre, de una situación patológica. Sin embargo, la de prestar atención durante todo el tiempo del discurso será considerada como una capacidad que deberá ser desarrollada.

Se pueden considerar capacidades a través de las cuales se manifiesta la competencia técnica. El alumno:

A1: reconoce e identifica sonidos en palabras aisladas (fonemas y contrastes de fonemas).

A2: reconoce e identifica sonidos en el interior de una frase (formas débiles y fuertes; posible modificación de las formas átonas, etc.).

A3: reconoce e identifica los esquemas de entonación de frases enunciativas, interrogativas, imperativas, etc. (*capacidad relacionada con la competencia semántica*).

A4: reconoce e identifica los esquemas de entonación que subyacen a la actitud global del hablante: pregunta, orden, afirmación, incertidumbre, exclamación, asombro, irritación, énfasis, ironía, etc. (*capacidad relacionada con la competencia semántica*).

B) *Competencia semántica*: Consiste en saber captar la relación entre los significantes y los significados por medio de la mediación de la propia "encyclopedia", de la propia experiencia y de los modelos conceptuales adquiridos. La competencia semántica opera no sólo en el nivel de los lexemas, sino también en el de las unidades semánticas superiores (sintagmas, frases simples y complejas).

B1: diferencia, en la cadena sonora, los grupos de sonidos dotados de un significado (*lexemas*), reconociéndolos como portadores de un significado.

B2: a partir de la escucha de una parte de una secuencia verbal, sabe hacer previsiones acerca de lo que sigue.

B3: reconoce el significado de la entonación y de las pausas (*capacidad relacionada con la competencia sintáctico-textual*).

B4: reconoce globalmente el significado y la función de un enunciado.

B5: reconoce la aceptabilidad/inaceptabilidad semántica de una secuencia verbal.

B6: reconoce el significado de los elementos deícticos, con referencia al contexto no verbal.

B7: reconoce, en el interior de un texto, el significado de un *lexema* conocido con anterioridad.

B8: reconoce los *lexemas* cuyo significado desconoce (es decir, se da cuenta de que no los conoce), al menos cuando tienen una función clave para la comprensión del *texto*.

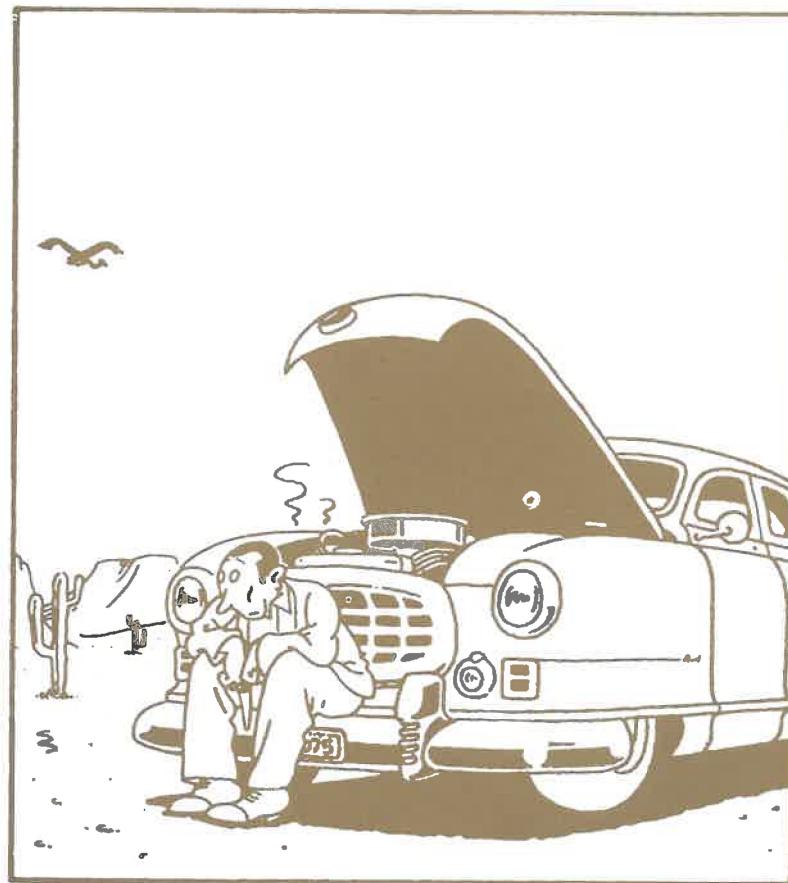
C) *Competencia sintáctica y textual*: El que escucha es capaz de captar las relaciones que se producen en el eje sintagmático dentro de un enunciado, así como las relaciones que se dan en el interior de un texto (que tiene las imperfecciones enunciadas en 2.4):

C1: utiliza el orden de las palabras, la concordancia, y los índices funcionales para reconocer las relaciones funcionales que se producen en el interior del enunciado.

C2: remite correctamente las informaciones a los individuos a los que el hablante desea remitirlas, identificando:

- el referente de los pronombres y de los adjetivos posesivos;
- el sujeto de los predicados;
- el referente, dentro del texto, de los elementos deícticos.

C3: reconstruye mentalmente la estructura sintáctica lineal a partir de un texto hablado convencionalmente imperfecto (por ejemplo, elimina redundancias, falsos puntos de partida, pausas no significativas, comprende las relaciones entre las distintas partes del enunciado también en ausencia parcial de índices funcionales adecuados y, de modo general, reconstruye frases elípticas).



D) *Competencia pragmática*: Es la competencia con la que se relacionan las informaciones recibidas acerca de las características de la situación comunicativa en la que ha sido producido el mensaje:

D1: reconoce la intención comunicativa del hablante por medio de:

- a) la identificación de las finalidades expresadas en el discurso;
- b) la identificación de las finalidades implícitas;
- c) el reconocimiento del papel psicológico y social que el hablante tiene o se atribuye; d) el punto de vista del hablante.

Reconoce la función de los siguientes indicadores de la intención comunicativa:

- a) entonación;
- b) énfasis (acentuación, repetición, aceleración o desaceleración del ritmo, orden de las palabras);
- c) elección de los lexemas;
- d) selección de las informaciones, espacio consagrado a las informaciones individuales;
- e) uso de expresiones particulares de contacto, de inicio y de conclusión del discurso, y de enlace;
- f) uso de las fórmulas de cortesía;
- g) elementos no verbales (expresión del rostro, gestos).

D2: comprende las principales informaciones transmitidas explícitamente;

D3: sabe realizar *inferencias* simples:

- a) relacionando las distintas informaciones suministradas por el texto;
- b) relacionando las informaciones suministradas por el texto con el contexto no verbal;
- c) relacionando las informaciones suministradas por el texto con la experiencia personal anterior.

D4: sabe distinguir la idea principal de las ideas secundarias (reconociendo la función de estas últimas con respecto a la idea principal: explicativa, ejemplificadora, especificativa, etc.).

D5: reacciona, de modo verbal o no verbal, demostrando al interlocutor que la comunicación ha tenido éxito o no.

E) *Competencia selectiva*: Es la competencia que interviene para utilizar el mensaje con una determinada finalidad:

E1 utiliza una técnica flexible de escucha según:

- el tipo de texto producido por el hablante;
- la finalidad que se propone el receptor;

“En la comunicación oral al hablante le está permitido hacer referencia a las presuposiciones, a los conocimientos y los valores que comparte con el interlocutor, así como a sobreentendidos y elementos de la situación comunicativa dejando implícitas, de este modo, determinadas informaciones que pueden ser deducidas e inferidas a partir del contexto situacional”

- la situación comunicativa (canal, contexto no verbal, número de receptores).

Examinando las variables indicadas en el punto E1, podemos identificar distintas situaciones comunicativas, que se corresponden con distintos tipos de escucha:

a) escucha en una interacción comunicativa directa, con un continuo intercambio de papeles entre emisor-receptor: diálogo, conversación entre más interlocutores (discurso espontáneo), discusión (discurso espontáneo o controlado);

b) escucha indirecta en situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles: por ejemplo, conversación telefónica;

c) escucha indirecta en una situación comunicativa que no prevee el intercambio de papeles: explicación del profesor, comunicación, conferencia (discurso controlado).

d) escucha indirecta en una situación comunicativa que no prevee el intercambio de papeles. La escucha se produce a través de los medios de comunicación de masas o a través de la grabadora: el discurso puede ser controlado o espontáneo.

Examinaremos aquí las situaciones comunicativas a) y c), porque son las que se producen con más frecuencia en la escuela⁸. De la situación d) damos un ejemplo en 3.4.1.

Respecto a la situación comunicativa a)

E2: durante la escucha orienta el discurso del hablante por medio de las respuestas no verbales (gestuales, expresivas) y verbales (preguntas breves, exclamaciones, palabras-contacto del tipo “¿sí, de verdad?”).

E3: una vez comprendida la intención comunicativa del hablante, la tendrá en cuenta para dar una respuesta adecuada, verbal o no verbal.

E4: (capacidad que interviene sobre todo en la discusión) selecciona las informaciones del texto que, según sus parámetros personales, le parecen más significativas para formular a continuación su propia intervención.

Respecto a la situación comunicativa c)

E5: orienta el discurso del hablante por medio de respuestas no verbales;

E6: selecciona las informaciones significativas del texto para

- a) hacer preguntas durante o al final del discurso;
- b) tomar apuntes;

T	E	X	T	I	L	T	I	T	X	3	L
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T	I	I	X	3	I	I
I	I	X	3	I	I	T	E	X	I	I	I
E	X	T	I	L	T						

- c) levantar acta;
- d) utilizar, a continuación, las informaciones con fines propios (investigación, actividades, etc.).

3.2. Las competencias del hablar

A) *Competencia ideativa*: Es la competencia que permite planificar, dentro de los límites analizados arriba, el contenido del propio mensaje. El alumno

Al: tiene clara la finalidad de la comunicación;

A2: tiene claro el contenido de la comunicación y las informaciones específicas que quiere transmitir;

A3: elige el elemento central de la comunicación e identifica las informaciones que le servirán de apoyo;

A4: recoge las informaciones relacionadas con los individuos (las personas, las cosas, los lugares, los sucesos) que aparecen como *temas*, es decir, como los elementos sobre los que tratan las informaciones;

A5: (discurso oral planificado) si es posible planifica previamente la comunicación, haciendo un guión ordenado alfabéticamente, un esquema, etc., con lo que intenta decir;

B) *Competencia pragmática*

B1: analiza los elementos de la situación comunicativa y adecúa a éstos la propia producción.

Esta competencia general puede ser analizada de la siguiente manera, teniendo en cuenta los distintos elementos que intervienen en la situación comunicativa:

En relación a la finalidad que se propone el emisor.

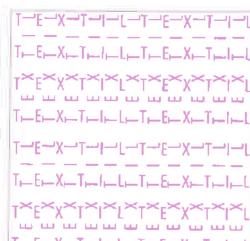
- B2: adecúa a la finalidad
- a) la selección de las informaciones;
- b) la organización del discurso;
- c) la elección del léxico;
- d) la modalidad, la entonación, el énfasis;
- e) el nivel de redundancia;
- f) el ritmo de la emisión y las pausas;
- g) los componentes no verbales (gestos, mimética).

En relación a los interlocutores:

B3: adecúa a los interlocutores y al papel psicológico y social que desempeñan éstos

a) las modalidades y la entonación; b) las variedades sociales del lenguaje (registros).

B4: hace más o menos explícitas determinadas informaciones, teniendo en cuenta los conocimientos que se presuponen en los interlocutores.



EMIL RUDER

“Este fenómeno sirve para poner de manifiesto las carencias de competencia semántica y pragmática que se perciben en los alumnos que tienden simplemente a transcribir el habla. En el texto escrito existe, por lo general (incluso en la escritura más próxima al habla informal) una variedad de términos mayor que la que se da en el texto oral”

B5: mantiene la atención de los interlocutores con el uso de palabras-contacto, preguntas breves, variaciones del tono y del “estilo” del discurso (identificando aquí “estilo” con el tipo de texto producido: por ejemplo, una variación de estilo puede ser el paso de la exposición de “leyes” generales a la ejemplificación).

B6: regula y modifica la propia producción en función del “feedback” de los interlocutores.

En relación con el objeto (referente):

B7: identifica y usa la variedad contextual (subcódigo) más adecuada respecto al objeto de la comunicación.

En relación con el contexto no lingüístico:

B8: utiliza las referencias verbales (elementos deícticos) y no verbales (gestos) al contexto no lingüístico (evidentemente en el discurso directo, cuando emisor y receptor se encuentran presentes simultáneamente en el contexto) para hacer más económica y eficaz la propia comunicación.

B9: adecúa el volumen de la voz y el ritmo al ambiente físico y al canal.

B10: adecúa a la situación comunicativa (número de receptores, comunicación con intercambio de papeles o de rol fijo):

a) el estilo comunicativo y el tono emotivo del discurso; b) el nivel de redundancia.

El logro de las capacidades relacionadas con la *competencia pragmática* llega a ser alcanzado tan sólo parcialmente en la enseñanza obligatoria; en particular, la organización del discurso en relación con la finalidad y con los interlocutores, así como la elección de una determinada variedad social o registro y un estilo comunicativo específico, son capacidades que deberán ser propuestas como objetivo también en la enseñanza postobligatoria.

C) *Competencia sintáctica y textual*: Es la competencia que contribuye a producir frases sintácticamente aceptables y textos que cumplan las características de la textualidad, es decir, que estén dotados de coherencia interna y tengan un sentido acabado:

C1: hace explícitos todos los elementos necesarios para la comprensión de la frase o del texto producido.

C2: indica las relaciones existentes entre los lexemas individuales y entre las expresiones usando como indicadores

- a) la concordancia;
- b) el orden de las palabras; c) las pausas;
- d) los índices funcionales.

"La fragmentariedad del habla persiste incluso en el hablante competente y, dentro de ciertos límites, no está considerada como indicio de escasa competencia lingüístico-comunicativa"

C3: indica las relaciones existentes entre las informaciones y los individuos a los que éstas se refieren, usando de modo adecuado los pronombres, los adjetivos posesivos, los elementos deícticos contextuales y señalando correctamente la relación entre sujeto y predicado.

C4: indica las relaciones entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del enunciado, usando correctamente los tiempos verbales.

C5: indica las relaciones lógicas existentes entre los enunciados, usando:

a) índices funcionales y expresiones de enlace; b) pausas y entonación.

D) Competencia semántica:

D1: escoge una modalidad^{d9} adecuada para el significado que quiere comunicar y para la finalidad que persigue con el discurso.

D2: busca mentalmente, en su caudal léxico, el campo de lexemas relacionados con los significados que desea expresar.

D3: selecciona los lexemas específicos.

D4: adecúa la entonación a la modalidad.

E) Competencia técnica:

E1: tiene una pronunciación comprensible.

E2: sabe controlar el tono de la voz, el ritmo de la emisión y, cuando la situación lo hace posible, la propia posición respecto a la persona que lo escucha.

3.3. Para una didáctica del "saber escuchar" y del "saber hablar"

El problema de educar para "saber escuchar" y "saber hablar" dentro del ámbito escolar es bastante complejo, dado que implica diversos planos difíciles de circunscribir y de clasificar. Distinguiremos aquí tres planos, tres aspectos del problema, fundamentales en el campo didáctico:

a) el campo de la *interacción verbal en el aula*, es decir, de todo el conjunto de comportamientos verbales de tipo interpersonal que constituyen la comunicación que se realiza normalmente en clase entre alumno y profesor, entre alumno y alumno, entre el individuo y el grupo;

b) el plano de la *enseñanza lingüística propiamente dicha*, que se articula en:

i) enseñanza de la lengua materna;

ii) enseñanza de lenguas extranjeras;

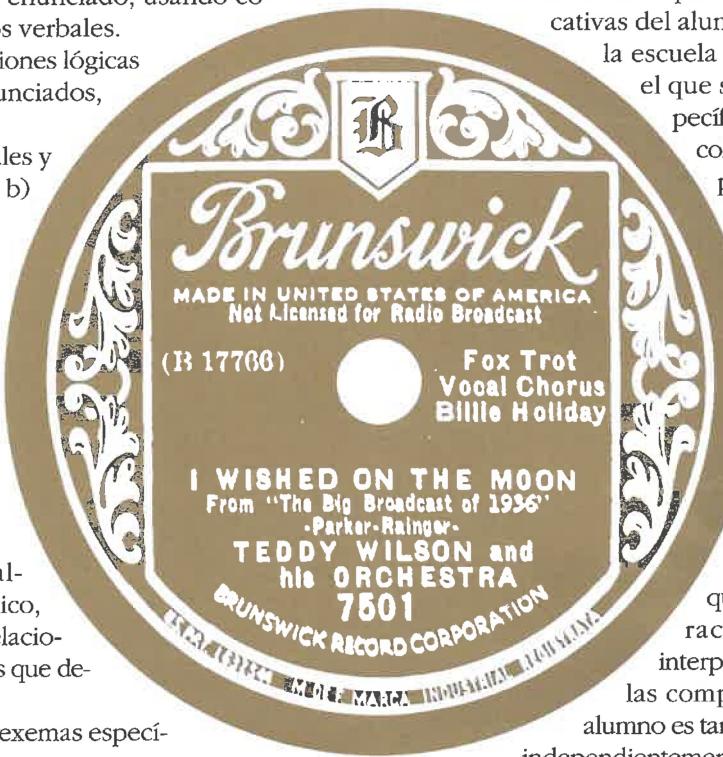
c) el plano del *uso cognoscitivo* del lenguaje oral, en la medida en que la lengua oral sirve para canalizar los contenidos de las disciplinas y para organizar y articular el pensamiento.

En el campo didáctico los tres planos son reconducibles hacia una misma finalidad que los unifica: el desarrollo de las capacidades lingüístico-comunicativas del alumno, en la medida en que la escuela es vista como el lugar en el que se ejercitan estrategias específicas que se manifiestan en comportamientos cuyo fin es precisamente la potenciación de las competencias lingüístico-comunicativas de aquél.

Parece claro, después de lo que se ha dicho, que, dado el carácter "transversal" del lenguaje (éste atraviesa la totalidad de las materias escolares), su carácter estructurador del pensamiento y la función que desempeña en la instauración de las relaciones interpersonales, el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno es tarea de todos los profesores, independientemente de la materia específica que imparten.

Todos los profesores son profesores de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos.

Sin embargo, en principio, estos enunciados encuentran un reconocimiento bastante escaso en la realidad de la escuela actual. En investigaciones realizadas en distintas situaciones escolares, los resultados, de hecho, son que en lo que se refiere a la lengua oral, en la escuela no se ejercitan estrategias específicas de enseñanza; no se elabora ningún proyecto colectivo de enseñanza de las habilidades orales; los profesores presuponen el conocimiento y las capacidades de uso del lenguaje oral por parte de los alumnos en el momento de su incorporación al sistema educativo (en los distintos niveles



de escolarización), excepto, llegado el momento de la evaluación final, en los casos en que se ven obligados a renunciar a esta convicción.

En conclusión, la lengua oral es contemplada exclusivamente como un medio para canalizar los contenidos y no se tiene en cuenta que no puede haber aprendizaje de contenidos sin un conocimiento amplio (capacidad de recepción y de producción) del instrumento, concretamente de la lengua:

Por el contrario, para una correcta didáctica de las habilidades orales consideramos que es necesario:

a) que el profesor preste más atención al tipo de lengua que usa en la escuela y realice una reflexión seria sobre estos usos;

b) que tenga claro el tipo de lengua que quiere que usen los alumnos (qué dificultades presenta, qué relación tiene con la lengua que los alumnos conocen y usan de hecho habitualmente);

c) que ponga en marcha estrategias y proponga actividades encaminadas específicamente a la potenciación de las competencias lingüísticas de los alumnos¹⁰.

3.3.1. Las necesidades y las finalidades del escuchar y del hablar

Las necesidades de la escucha y del habla en la vida real son lo suficientemente amplias como para que sea bastante difícil hacer una lista, incluso parcial, de las mismas. A pesar de todo, el alumno llega a la Enseñanza Secundaria, y en buena parte también a la Enseñanza Primaria, siendo capaz de satisfacer ya sus necesidades cotidianas. En consecuencia, la escuela no tiene la misión de enseñar a hablar sin más, sino que, por una parte, debe ampliar la conciencia del alumno sobre sus propias elecciones lingüísticas y comunicativas y con respecto a la relación existente entre éstas y la situación; por otra parte, debe ampliar las capacidades de escucha y de habla también en situaciones menos "cotidianas": por ejemplo, en las situaciones en las que se requiera un discurso oral planificado o en las que la especificidad del tema comporte el uso de un subcódigo especial, o incluso en situaciones en las que debe existir una comprensión analítica del mensaje escuchado y eventualmente tam-

bién de su estructura (por ejemplo, la explicación del profesor).

Por tanto, las necesidades de escucha más importantes en la escuela son las curriculares y las funcionales ligadas a situaciones en las que la comunicación es unidireccional (comunicación a través de los *mass-media*).

En lo que concierne al discurso oral, siguen siendo fundamentales las necesidades curriculares (en relación con las cuales será aplicada, especialmente, la lista de capacidades referida arriba) que implican el uso de:

a) un hablar regulativo, en el que la comunicación se centra fundamentalmente en el receptor cuyo comportamiento se quiere controlar:

por ejemplo, da instrucciones para el desarrollo de un trabajo da explicaciones sobre el funcionamiento de un objeto.

b) un hablar *interpersonal*, en el que la comunicación se centra preferentemente en la relación que existe entre los interlocutores:

por ejemplo, sabe mantener una conversación o una discusión sobre temas de interés común.

c) un hablar *heurístico*, en el que la comunicación se centra preferentemente en el proceso de investigación:

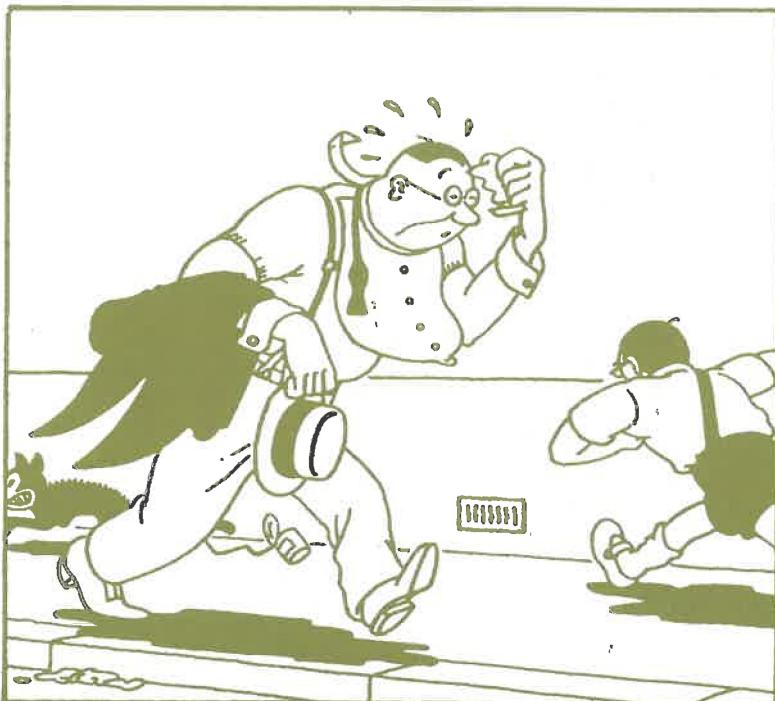
por ejemplo, expone el procedimiento que ha seguido para resolver un problema y razona con los compañeros para llegar a definir un concepto.

d) un hablar *argumentativo*, en el que la comunicación se centra particularmente en la demostración de una tesis o de un punto de vista del que se quiere convencer al oyente:

por ejemplo, interviene en una discusión para sostener el propio punto de vista o expresa, razonándolo, su juicio personal sobre un libro, sobre una película o sobre un tema de interés personal o social

e) un hablar *metalingüístico*, en el que la comunicación se centra preferentemente sobre los elementos del código o sobre el funcionamiento del mismo:

por ejemplo, expresa un juicio sobre la aceptabilidad/no aceptabilidad (respecto a la inteligibilidad, a la corrección, a la adecuación a la finalidad o a la situación, etc.) del discurso de un compañero o del discurso propio, tras haberlo vuelto a oír en una grabación.



A partir del análisis de las necesidades del alumno surge la posibilidad de formular correctamente los objetivos de la enseñanza, objetivos que deben graduarse de manera que la enseñanza sea más eficaz.

En lo que se refiere al lenguaje oral, es oportuno avanzar gradualmente:

a) desde situaciones y funciones ya conocidas y asimiladas a situaciones y funciones lingüísticas más lejanas y extrañas a la experiencia del alumno;

b) desde un hablar/escuchar espontáneo a uno controlado y planificado (por ejemplo, de la conversación más libre a la discusión preparada, del cuento al informe, etc.);

c) desde el lenguaje usado habitualmente por el alumno para la expresión de determinados conceptos a la expresión de conceptos más amplios y complejos mediante un lenguaje adecuado y a la expresión de los mismos conceptos por medio de explicaciones cada vez más extensas¹¹.

3.4. La educación de la escucha

Según Pavoni (1982: 56), el proceso didáctico de la educación de la escucha se debería desarrollar siguiendo tres fases complementarias:

a) una fase de pre-escucha, en la que "se debe establecer por qué se escucha y en la que es esencial que se creen expectativas en el que escucha para ayudarlo a realizar anticipaciones, basándose en el mundo de los propios conocimientos";

b) una fase de escucha, en la que "se mantiene viva la atención y activo el proceso, por medio de ejercicios y un material de apoyo que estimulen la anticipación, la verificación, la relación y la memorización de lo que se escucha";

c) una fase posterior a la escucha, en la que "se verifica la comprensión y se integra el proceso de escucha con otras actividades (escribir, leer, actuar, etc.)".

Una buena comprensión de los mensajes propuestos a los alumnos para la escucha implica la capacidad de captar todas las informaciones esenciales en función de la finalidad del oyente (así, en un discurso regulativo todas las informaciones deberán ser captadas, mientras que en una intervención o en una discusión a menudo será suficiente con captar la tesis, el punto de vista del emisor). Naturalmente será necesario también relacionar las informaciones, formulando las inferencias oportunas

“En la determinación y en el análisis de las capacidades, además de los rasgos característicos de la lengua hablada, es necesario hacer referencia a los factores cognitivos que intervienen en el momento de la producción y de la comprensión del habla”

e identificar la intención comunicativa del emisor.

Tanto en los casos en los que es necesario hacer una comprensión analítica, como en los que, por el contrario, basta con realizar una comprensión global, encontraremos dos requisitos previos indispensables:

a) la capacidad de centrar la atención en la secuencia sonora, utilizando también en la descodificación las expectativas que tiene el oyente, gracias a la gramática interiorizada que éste tiene de la lengua, la cual le permite superar las discontinuidades del discurso oral, así como las eventuales molestias ("ruido") de la comunicación;

b) la capacidad de reconstruir “claridad las relaciones semánticas por medio de un hábito precoz mediante la convergencia entre los contenidos del pensamiento y los del vocabulario, entre la organización de las ideas y la organización de los discursos” (Bickel, 1982: 167).

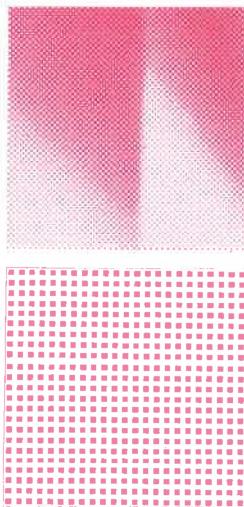
Este solo podrá suceder si ya desde la Enseñanza Infantil y Primaria los niños son orientados a “verbalizar haciendo” y “hacer verbalizando”. Existe, de hecho, un alto nivel de convergencia entre la acción, el desarrollo de las categorías lógicas, el desarrollo de los conceptos y el desarrollo lingüístico.

Por el contrario, la deficiente comprensión de lo escuchado puede estar determinada, además de por carencias lingüísticas y de experiencias o, de manera más simple, por la inadecuación del mensaje a las competencias lógicas y lingüísticas del alumno, por un hábito de escucha insuficiente por parte de aquél, debido al cual el alumno "oye" sin escuchar, tarda en darse cuenta de que el mensaje que le llega puede ser significativo para él, posee un umbral de atención bajo, se "distrae" fácilmente, o también, incluso cuando escucha, percibe tan sólo los elementos marginales del mensaje sobre el que fija su atención de forma inadecuada.

Desde este punto de vista la escucha es una habilidad que debe ser aprehendida no sólo en sus aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también en sus aspectos psicológicos.

Bickel (1982: 168-172) identifica distintos modos de escucha más o menos eficaces, cada uno de los cuales es un requisito previo para el siguiente:

a) *escucha distraída*: Es una escucha superficial, marginal, intermitente, con incapacidad para centrar la atención desde el principio o con continuidad: el mensaje es

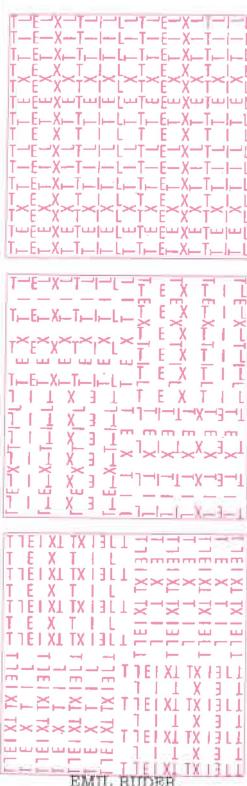


recibido sólo parcialmente y puede resultar distorsionado, además de incompleto". Las causas de la *escucha distraída* pueden ser físicas (cansancio, deficiencias del aparato auditivo), psicológicas (ansiedad, frustración provocada por fracasos sucesivos, inseguridad, etc.), pero también pedagógicas y "sociales", tales como la falta de una experiencia adecuada que se pueda evocar, una organización débil de los conocimientos planteados al alumno anteriormente (y en consecuencia, una asimilación precaria de los mismos) y "la carencia de un pensamiento organizado, una competencia lingüística insuficiente o un escaso hábito de prestar atención, ya sea en general, o con respecto a algunos discursos en particular". "Los muchachos con mayores dificultades de concentración en el aula" -observa Pavoni (1984: 58)- "son los mismos que en casa, frente al televisor (o la radio, o el cassette), instalados en la misma habitación en la que comen o en la que trabajan, se han limitado a afinar su propia capacidad de seleccionar, cerrándose a determinados canales de recepción".

b) *escucha atenta*: Es la escucha suscitada por una motivación que anima a prestar atención al mensaje, así como por la anticipación consciente de algo divertido, interesante o útil. Ésta se encuentra en estrecha relación con la *escucha dirigida*.

c) *escucha dirigida*: Es la escucha que “presupone no sólo la motivación, sino también el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención”.

d) *escucha creativa*: Es la escucha que, además de la motivación y de la percepción de una finalidad, prevé una participación mental activa con la evocación rápida de los datos pertinentes obtenidos del propio mapa cognitivo, de tal modo que lo viejo y lo nuevo interactúan y se fundamentan. Lo que se escucha pasa a formar parte de las vivencias (y de la red cognitiva), completándolas y enriqueciéndolas, y equivale, en consecuencia, a una experiencia directa. La *escucha creativa* presupone la actividad simultánea tanto del pensamiento convergente, es decir, congruente con el tema, apropiado, claro, preciso, como del pensamiento divergente e imaginativo, variado, rico, original, fluido. En consecuencia, solamente es posible siempre y cuando la experiencia perceptiva e individual haya alcanzado un grado suficiente de organización, esté bien codificada y sea fácilmente evocable".



e) *escucha crítica*: "Este nivel de escucha se realiza solamente cuando se tiene, además de un hábito de implicarse creativamente en la situación, un conocimiento concreto del tema, de tal modo que resulta posible percibir o poder valorar los fines del que habla o narra para adherirse a ellos o dissentir de los mismos. La *escucha crítica* permite prever o anticipar acontecimientos o resultados, gracias a la facilidad de remitirse de manera rápida ya sea a los conocimientos personales previos, ya sea a lo que se ha dicho con anterioridad, manteniéndolo presente, a lo que se añade la capacidad de síntesis, de establecer comparaciones y de valorar las informaciones recibidas sin perder el hilo del discurso".

¿Qué puede hacer el profesor para guiar al alumno desde la *escucha distraída* hasta la *escucha crítica*? Haremos algunas sugerencias que, sin embargo, no pretenden agotar una cuestión tan compleja como la de la comprensión del habla (que tiene que ver también, evidentemente, con los distintos estilos de enseñanza y con los modos de interacción verbal en el aula, determinados por la acción metodológica realizada por el profesor), sino que tienen el único fin de marcar las pautas de un posible currículo de la escucha y de indicar algunas actividades¹¹ en las que el alumno se vea obligado a hacer intervenir las competencias enumeradas en el epígrafe 3.1.

Ante todo es necesario que el profesor se dé cuenta de hasta qué punto es realmente entendido, prestando una atención más frecuente y sistemática al alumno, haciendo intervenciones más breves, interrumpiéndolas con preguntas y peticiones de paráfrasis para verificar la comprensión de los significados fundamentales, preparando a los alumnos para la comprensión mediante preguntas que precedan a la intervención, a las que éstos deberán responder al final de aquélla y que les servirán como una orientación de la escucha y como un apoyo para centrar la atención sobre los elementos fundamentales del discurso.

Por otra parte, es posible, tras hacer una breve presentación del discurso que se va a comunicar, hacer formular a los mismos alumnos las preguntas a las que el propio discurso servirá de respuesta, con el fin de verificar más tarde, al final, a qué preguntas ha contestado el discurso de hecho, corrigiéndose así los errores de previsión. O bien se puede hacer reproducir, oralmente o por

“La escucha exige competencias diferenciadas según se trate de escuchar un discurso espontáneo, en el cual la planificación por parte del hablante es mínima, o se trate, por el contrario, de un discurso controlado, con un nivel más alto de planificación por parte del hablante”

"La competencia ideativa es la competencia que permite planificar el contenido del propio mensaje teniendo claros los fines y los contenidos de la comunicación"

escrito, de modo esquematizado o exhaustivamente, los discursos escuchados, como resultado de una discusión y de un trabajo de reconstrucción en grupo.

Además, es necesario que el profesor, a la hora de presentar sus discursos, sepa cuáles son los conocimientos que el alumno posee de hecho y los tenga en cuenta. Lo mismo podemos decir acerca de su capacidad de transformar el lenguaje en pensamiento y de realizar inferencias. Estas capacidades pueden ser verificadas al principio mediante pruebas basadas en textos breves (ocasionalmente grabados) en las que se le pedirá al alumno que reconozca las respuestas correctas (elección múltiple, verdadero o falso) a preguntas que versen sobre la reconstrucción de la red estructural y sobre significados presentes en el texto escuchado.

Otro problema relacionado con la escucha concierne a las capacidades de atención y a los tiempos de concentración, teniendo en cuenta que, generalmente, no se puede volver atrás varias veces sobre un texto oral, como se hace con los textos escritos.

Es posible favorecer la atención y la concentración si se orienta la escucha y si se la pone en relación con actividades concretas que es preciso desarrollar o finalidades que hay que alcanzar (*escucha atenta* y *escucha dirigida*). Se puede orientar la escucha, por ejemplo, dando indicaciones, antes de iniciar el discurso, sobre el tema, la finalidad por la que es preciso escuchar, los pasajes claves del discurso que viene a continuación (un guion que podrá ser completado o desarrollado durante o después de la escucha).

Entre las capacidades que se pueden realizar para desarrollar las capacidades de escucha sugerimos: hacer responder a preguntas formuladas previamente, señalar las ideas centrales o ampliarlas por medio de ejemplos o argumentaciones demostrativas, hacer reconocer en una lista las ideas expresadas de hecho, hacer re-

construir el orden lógico de las ideas expresadas, hacer ampliar las notas, hacer seleccionar únicamente las informaciones que tienen que ver con una tarea que se deberá realizar (por ejemplo, una investigación sobre un determinado tema), hacer llenar fichas preparadas y, finalmente, escuchar la grabación para verificar si la información obtenida es exacta y completa. En suma, se puede dar una finalidad a la escucha tal como tomar apuntes para compañeros ocupados en otras actividades o ausentes, comparar los apuntes con los de los compañeros para hacer un informe colectivo, etc.·

Para desarrollar las capacidades de escucha y para evitar las dificultades de comprensión que indicábamos antes, es conveniente ofrecer, incluso sobre un mismo tema, producciones orales provenientes de distintas fuentes, de tal modo que el oyente pueda entrar en contacto con diferentes modos de formular los mismos conceptos. Asimismo, habría que proponer con más frecuencia situaciones de interacción comunicativa en las que se produzca un intercambio efectivo de papeles entre emisor y receptor, ya que, cuando se escucha para intervenir, la atención es más intensa en la medida en que está motivada y dirigida.

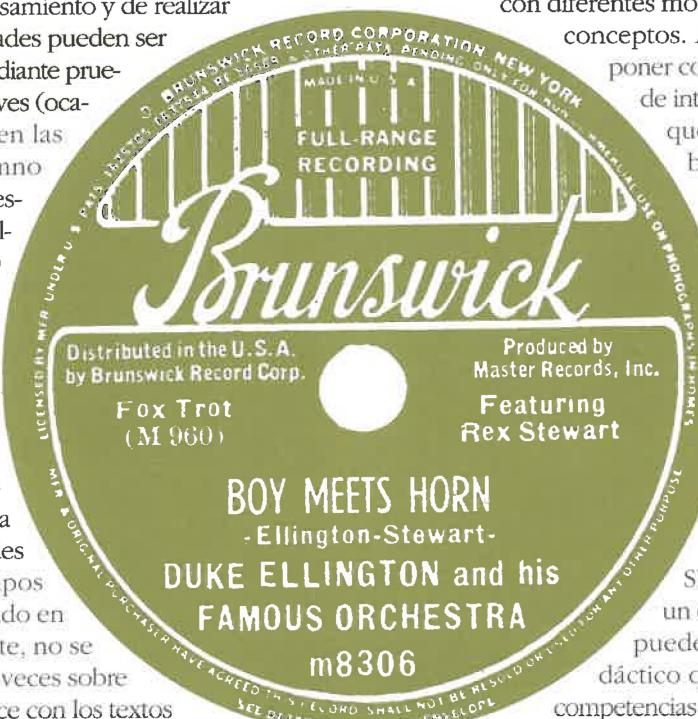
3.4.1. Un ejemplo de secuencia didáctica de escucha

En la página 47 de SIGNOS el lector encontrará un ejemplo de cómo el profesor puede construir un recorrido didáctico que contemple las diversas competencias que debe adquirir el alumno en relación con los distintos tipos, canales, finalidades de escucha y los diferentes tipos de contenidos lingüísticos¹³.

Las actividades de escucha ulteriores pueden ser previstas y llevadas a cabo en situaciones de escucha/habla con intercambio de los papeles de emisor-receptor; en el epígrafe 3.5.1. y en las páginas 50 y 51 de SIGNOS ofreceremos algún ejemplo.

3.5. La educación del habla

Como ya hemos anticipado al describir las características de la lengua hablada, el criterio fundamental que subyace a la educación de la producción oral en la escuela, teniendo en cuenta las necesidades enumeradas en 3.3.1., es el paso de la producción de un discurso espontáneo (nivel inicial), en el que la exigencia de pla-



nificación es mínima, a la producción de un discurso (de extensión y duración variables) en el que es necesario contar con un grado de planificación más alto (nivel terminal).

La adquisición de una buena competencia de habla controlada permite también estructurar el pensamiento lógico, con el paso gradual, a partir del primer ciclo de la Enseñanza Primaria hasta el final de la Enseñanza Obligatoria y a través de las diversas fases evolutivas del alumno entre los 6 y los 14 años, desde la capacidad de actuar sobre la realidad hasta la capacidad de actuar sobre representaciones y la capacidad de verbalizar conceptos en un nivel lo suficientemente alto de generalización: "cuanto más amplia y precisa sea la asociación entre formas lingüísticas, contenidos y operaciones mentales, en otras palabras, a medida que el lenguaje del niño vaya convirtiéndose en el espejo fiel de su pensamiento, será tanto más estable y precoz la transferencia de la operatividad y de la creatividad desde los contenidos comportamentales a los semánticos" (Bickel, 1982: 182).

La educación del habla, ante todo, debe proponerse como objetivo general (como, por otra parte, también la educación de la producción escrita) la capacidad del alumno para codificar de manera clara y adecuada el pensamiento en lenguaje. Este objetivo es alcanzable en la medida en que el profesor guíe al alumno desde el principio hacia la producción convergente, creándose así las condiciones necesarias para una producción divergente posterior.

La convergencia y la divergencia del pensamiento pueden ser suscitadas y ejercitadas por medio de las distintas modalidades del habla. En particular, a título de ejemplo, examinaremos aquí:

a) el habla en las situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles entre emisor-receptor, es decir, en la conversación y en la discusión con in-

tercambio de informaciones y, a un nivel más alto, para mantener un punto de vista, para argumentar;

- b) el hablar para narrar y para describir;
- c) el hablar para aprender.

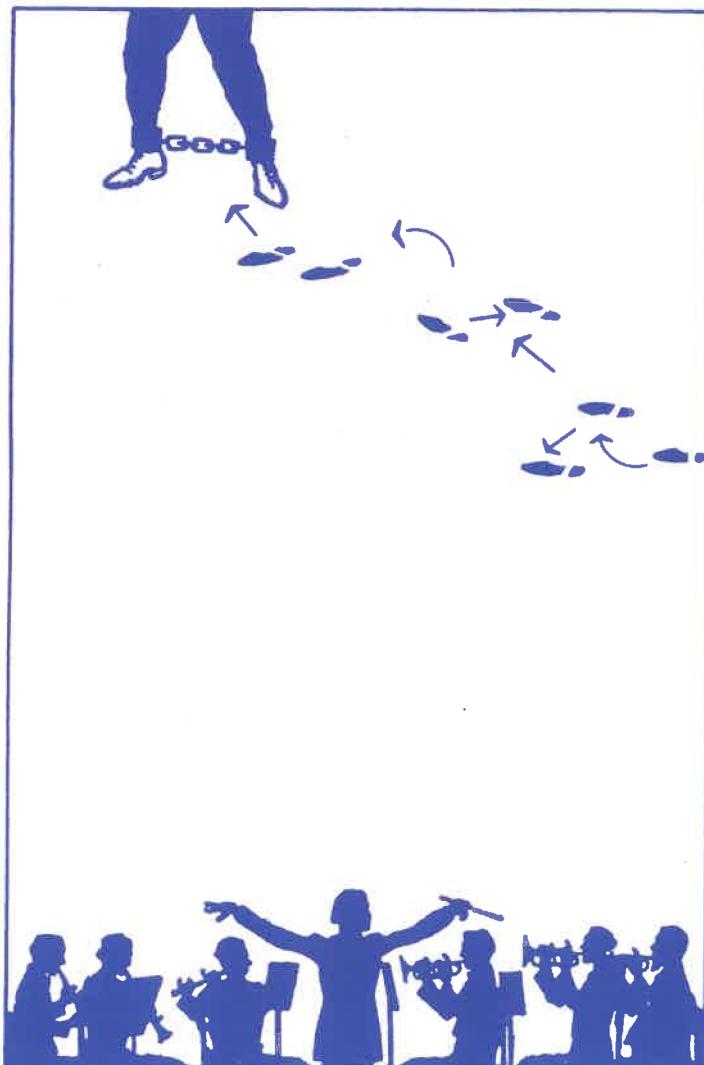
Con respecto a las distintas fases a través de las cuales se consigue alcanzar el objetivo general indicado arriba, y en relación con el nivel de discurso oral controlado que el alumno debe producir tanto dependiendo de las situaciones como de las finalidades del habla (por ejemplo a, b y c), varían también el papel del profesor y los comportamientos lingüísticos, comunicativos, correctivos y, en general, didácticos, que éste debe llevar a cabo.

3.5.1 Situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles

Consideraremos aquí el habla usada en las situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles entre emisor y receptor en las que puede participar todo el grupo de la clase o grupos de alumnos distribuidos en grupos de trabajo. Se trata de situaciones que implican una integración natural de las capacidades del habla y de la escucha, en las cuales los destinatarios y los interlocutores son numerosos. En clase podemos prever el intercambio entre unos alumnos y otros o entre alumnos y profesor, y se tratará de intercambios reales, pero también se pueden prever simulaciones de si-

tuaciones reales exteriores a la escuela (intercambio entre conocidos/extraños; inferior/superior).

Naturalmente, como en todas las situaciones de interacción verbal, se encuentran implicados numerosos objetivos transversales, como por ejemplo las capacidades lógicas ya citadas, y otras, como las capacidades comportamentales de socialización, que consisten en la observancia de las normas que regulan el funcionamiento de una conversación o una discusión, las cuales constituyen los requisitos mínimos indispensables para que aquellas puedan tener lugar. Por ejemplo:



- a) no interrumpe a quien está hablando;
- b) pide la palabra y espera su turno para hablar;
- c) no molesta en la escucha;
- d) cuando interviene, se dirige a todos los oyentes, evitando dialogar exclusivamente con uno de ellos.

Las ocasiones de interacción verbal con intercambio de papeles pueden ser captadas y disfrutadas en todos los niveles del currículo: por supuesto cambiará el tipo de temas y de situaciones, en relación con los intereses y la madurez social de los alumnos. Por ejemplo, las situaciones de conversación espontánea en particular, incluyendo las que se localizan en los niveles de intercambio de experiencias, son las que caracterizan los primeros años de la Enseñanza Primaria, mientras que en los dos primeros años de la Enseñanza Secundaria podrán tener lugar verdaderas discusiones y debates con presentación y profundización de temas más generales, a condición de que éstos se encuentren siempre ligados a los intereses manifiestos de los alumnos, o al menos les afecten, así como a determinados conocimientos y experiencias organizados con anterioridad, que podrán ser sistematizados posteriormente durante la discusión, y sobre todo expresados crítica y creativamente.

A título de ejemplo, presentamos en las páginas 50 y 51 de SIGNOS una secuencia curricular para la Enseñanza Secundaria de escucha y habla en situaciones con intercambio de papeles entre emisor-receptor¹⁴.

3.5.2. Hablar para describir, hablar para narrar¹⁴

El niño en edad preescolar es capaz ya de expresar una notable variedad de usos y funciones lingüísticas dentro del área del habla. Sin embargo, la capacidad de producir textos narrativos orales coherentes parece que no se alcanza, generalmente, hasta el sexto año de vida. Como afirma van Dijk (1977), “la ejecución lineal de las macroestructuras narrativas se basa, en primer lugar, en la estructuración temporal de los acontecimientos (y luego... y luego... y luego...). En el estadio anterior probablemente encontraremos una enumeración incoherente de los acontecimientos que forman parte del suceso más amplio del que se está hablando. Más tarde se irán adquiriendo las relaciones causales, y aún más tarde, las reglas basadas

“La competencia semántica consiste en saber captar la relación entre los significantes y los significados por medio de la mediación de la propia ‘enciclopedia’, de la propia experiencia y de los modelos conceptuales adquiridos. Opera no sólo en el nivel de los lexemas sino también en el de las unidades semánticas superiores”



en las inferencias deductiva e inductiva. Estos hechos son bien conocidos en el campo de la psicología cognitiva, y nos sirven para predecir que la capacidad de elaborar descripciones ha de preceder a la capacidad de construir narraciones, la cual va seguida de la adquisición de la argumentación.” Esto trae como consecuencia, en el plano didáctico, que el desarrollo del habla en el currículo debería estructurarse teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo: de la descripción a la narración y a la argumentación. Se desprende también el hecho de que el alumno que se incorpora a la Enseñanza Primaria y, en mayor medida, a la Enseñanza Secundaria, es *potencialmente* capaz de producir textos orales descriptivos completos y dotados de coherencia. Esta potencialidad debe ser explotada didácticamente, por una parte, desarrollando las capacidades comunicativas orientadas hacia los demás implicadas en la descripción y en la narración de algo a alguien, y por otra parte, desarrollando las capacidades cognitivas relacionadas con la percepción de experiencias, fenómenos, personas y objetos en el espacio y en el tiempo.

Las habilidades de hablar para describir y de hablar para narrar, por otra parte, serán ejercitadas dentro de un currículo del habla más amplio, que prevé otras situaciones de la comunicación oral, y que estará articulado partiendo del habla espontánea y avanzando hacia el habla controlada, a través de un itinerario que vaya:

a) en relación con la estructura de la secuencia hablada:

-desde un hablar dialógico con un interlocutor definido, que, aún conservando los aspectos de fragmentariedad y de la implicación¹⁶, permita, pese a todo, realizar la verificación inmediata del éxito de la comunicación, hasta un discurso directo dirigido a un público más amplio e indefinido, sin intercambio de papeles, en donde sean necesarias una mayor fluidez y linealidad y un mensaje más explícito y completo;

-desde la producción de un texto construido sobre una matriz cognitiva única (descripción o narración) hacia la producción de un texto construido sobre dos matrices (descripción o narración) o más (descripción, narración y juicio).

b) en relación con el objeto de la comunicación:

-desde la combinación de lo real y lo imaginario hacia una distinción clara de lo que es real y lo que es fantástico;

-desde todo aquello que entra directamente dentro de la experiencia concreta hacia lo que se encuentra presente en la experiencia memorizada, recordada, interiorizada e indirecta;

-desde las experiencias simples hacia las experiencias más articuladas y complejas (de la narración de un episodio breve o de la descripción de un único elemento hacia la narración de una historia articulada en varios planos temporales o la descripción de un proceso o de un conjunto organizado de elementos diferenciados).

El hablar para describir y el hablar para narrar satisfacen necesidades, bien de carácter personal y funcional, bien de carácter curricular. Queremos llamar la atención concretamente sobre estas últimas. Dentro del ámbito de la escuela, las investigaciones más frecuentes del habla para describir y del habla para narrar parecen ser las siguientes:

a) *hablar para describir.*

a.1. disciplinas técnico-científicas: descripción de elementos, descripción de organismos, descripción de procedimientos, descripción de gráficos, figuras geométricas, etc.

a.2. disciplinas artísticas: descripción de imágenes (dibujos, fotografías, reproducciones de obras de arte), descripción de objetos compuestos (monumentos, palacios, estructuras urbanísticas, instrumentos musicales, etc.) previamente observados de modo directo o de los que se ha leído una descripción en un manual escolar.

a.3. *geografía e historia:* descripciones de ambientes y de elementos individuales del medio geográfico, descripción de gráficos, tablas, mapas, etc., descripción de instituciones políticas, de estructuras sociales, etc.

a.4. educación físico-motriz: descripción de las partes del ser humano, de los movimientos, de los procesos (juegos, deportes).

En la mayor parte de los casos enumerados se trata de descripciones objetivas en las que se necesita el uso de un subcódigo especial y de un registro formal. En general no se hacen explícitos ni los destinatarios de la comunicación, ni la finalidad del mensaje que aparentemente el profesor enseña al alumno, ni tampoco la demostración de haber asimilado los conocimientos exigidos. Generalmente se trata de un monólogo sin intercambio real de papeles, exceptuando la guía o la intervención correctora del profesor. En todos los casos se exige la producción de textos completos



MARC BELLO

“La competencia sintáctica y textual es aquella mediante la cual quien escucha es capaz de captar las relaciones en el eje sintagmático del enunciado. La competencia pragmática es la competencia con la que se relacionan las informaciones recibidas acerca de las características de la situación comunicativa en la que ha sido producido el mensaje”

desde el punto de vista informativo y dotados de coherencia.

b) *hablar para narrar.*

b.1. disciplinas técnico-científicas: narración-informe de las experiencias realizadas, de los experimentos y las actividades desarrolladas.

b.2. narración-exposición oral de acontecimientos históricos.

b.3. *lengua:* narración-exposición sintética de textos leídos, de películas; narración de experiencias personales o compartidas con los compañeros.

En estos casos generalmente no se hace una distinción clara entre producción de tipo subjetivo y objetivo, aunque ambos puntos de vista son contemplados; se exige tanto el uso de registros formales, como el de la lengua estándar o de los lenguajes específicos. En estas situaciones tampoco se suelen hacer explícitos la finalidad y el destinatario de la comunicación, y además se exigen aportaciones en las que se encuentran implicadas diversas matrices cognitivas (narrar, exponer, valorar, referir, etc.), y que requieren la actuación de operaciones lógico-cognitivas más complejas: análisis, síntesis, generalización, formulación de hipótesis. La exigencia de planificación y de interrelación de las habilidades lingüísticas (lectura-habla, escritura-habla o viceversa, etc.), en consecuencia, es también mayor.

De acuerdo con lo anterior, parece evidente que el profesor de lengua debe organizar unidades didácticas específicas para ejercitarse los dos tipos de habla mencionados, poniendo en juego las capacidades lingüístico-cognitivas de los alumnos implicadas por aquéllos, y definiendo de modo preciso -por referencia a la praxis más común, que desatiende estas condiciones- las finalidades y los destinatarios de las producciones de los alumnos. Desde el punto de vista lingüístico la atención del profesor de lengua deberá recaer, por lo que se refiere a los dos tipos de habla aquí considerados:

-por lo que se refiere a la *competencia ideativa* a las capacidades (ver la lista en 3.2.) A1, A2, A4, A5;

-por lo que se refiere a la *competencia pragmática* a las capacidades B1, B2, B3b, B7, B10;

-por lo que se refiere a la *competencia sintáctica y textual* a las capacidades C1, C2a, b, c, C3, C4, C5a (descripción), C5a, b (narración);

"El logro de las capacidades relacionadas con la competencia pragmática llega a ser alcanzado tan sólo parcialmente en la enseñanza obligatoria; en particular, la organización del discurso en relación con la finalidad y con los interlocutores, así como la elección de una determinada variedad social o registro y un estilo comunicativo específico, son capacidades que deberán ser propuestas como objetivo también en la enseñanza postobligatoria"

-por lo que se refiere a la *competencia semántica* a las capacidades D2 y D3.

Por otra parte, el profesor pondrá una especial atención en la capacidad del alumno para verbalizar, de un modo correcto y adecuado, los actos lingüísticos relacionados con el saber describir y el saber narrar, como por ejemplo:

a) *descripción*: definir, describir semejanzas/diferencias, clasificar, describir características, describir un proceso.

b) *narración*: narrar acontecimientos en una secuencia cronológica, señalar las causas y los efectos, indicar la finalidad de las acciones y de los acontecimientos, señalar relaciones entre hechos, acontecimientos o fenómenos, generalizar, comparar hechos o situaciones

3.5.3. Aprender hablando: el *habla heurística*

El habla puede asumir una función característica y específica al satisfacer necesidades de carácter curricular, a saber, la de conjugar de un modo particularmente productivo el desarrollo lingüístico, entendiendo éste sobre todo como capacidad de poner en juego comportamientos relacionales eficaces, y el aprendizaje, entendiendo este último como una conceptualización personal y autónoma. Se trata del *habla heurística*, que

nece a un área que podríamos definir como "hablar para entender", un habla cuya finalidad es la toma de conciencia, por parte del hablante, del mundo exterior, la exploración de la realidad circundante, la puesta en práctica de operadores mentales particulares, en fin, el aprendizaje. El *habla heurística* favorece la adquisición de estrategias autónomas de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo cognitivo del alumno; por otra parte, aquella posee también, al lado de valores lingüísticos evidentes, otros valores afectivos: el alumno, a través de una discusión participativa para solucionar un problema, aprende de hecho a aceptar la relatividad de su punto de vista personal y aprende a revisar, si fuera necesario, sus propias opiniones, mediante la interacción con las opiniones de los otros.

El habla a la que hacemos referencia aquí, en consecuencia, se entiende como una discusión colectiva en el nivel del grupo de la clase o de pequeños grupos de alumnos, orientada hacia la solución de un problema, dentro de una materia específica. Esta discusión permite a los alumnos exponer, verificar y controlar la validez de sus modelos cognitivos y de sus conocimientos, al tiempo que permite al profesor la valoración de la evolución de aquéllos en la elaboración de procesos de conceptualización con respecto a un tema dado. A continuación, analizaremos, a título de ejemplo, algunos de los objetivos lingüísticos, afectivos y lógicos que se relacionan con el *habla heurística* que el profesor puede organizar en unidades didácticas¹⁷.

A. *Objetivos lingüístico-comunicativos*

El alumno sabe:

Al. prestar atención a la escucha en una actividad de interacción;

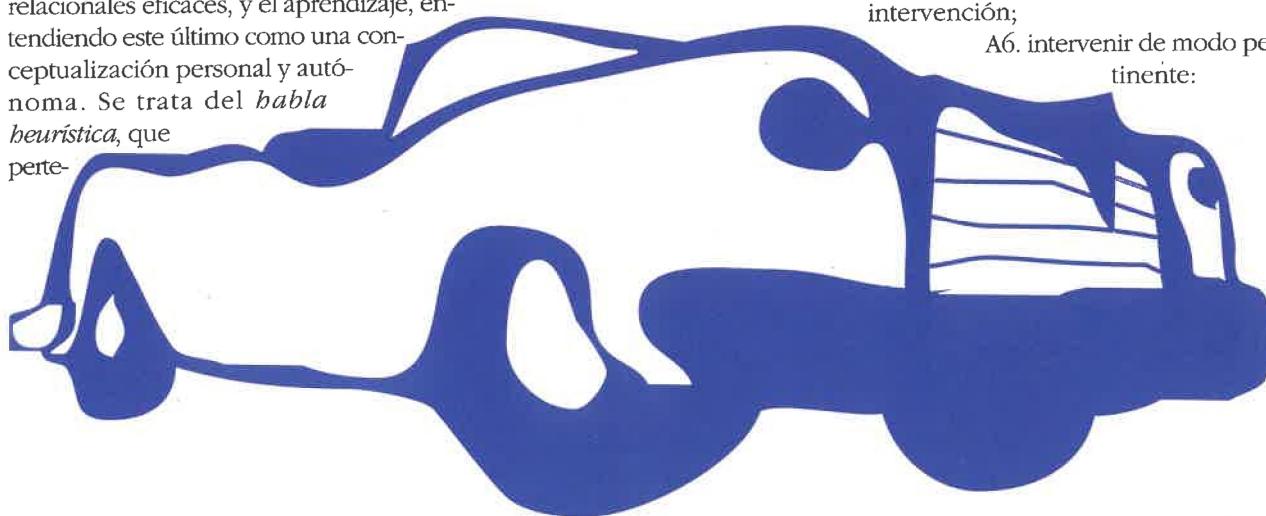
A2. verbalizar y analizar un problema;

A3. exponer un punto de vista personal, razonándolo;

A4. comprender cuándo no se ha entendido una intervención de otro miembro del grupo y formular preguntas claras y pertinentes;

A5. contestar a preguntas específicas sobre la propia intervención;

A6. intervenir de modo pertinente:



a) en relación con el problema;
 b) en relación con una intervención de otro miembro del grupo;

A7. repetir parafraseando, precisando o ampliando la propia intervención;

A8. usar la lengua con diversas funciones: describir, analizar, explicar, argumentar, formular hipótesis, refutar hipótesis;

A9. usar una terminología específica lo más apropiada posible; darse cuenta de cuándo se desconoce el léxico necesario y preguntar al profesor.

B. Objetivos afectivos

El alumno:

B1. acepta colaborar con los demás para ejecutar una tarea y/o solucionar un problema;

B2. interviene espontáneamente en la discusión, aportando, si es posible, su propia contribución;

B3. no interrumpe al que habla; espera su propio turno; no intenta imponerse de manera agresiva; respeta los tiempos de elaboración del resto de los miembros del grupo;

B4. acepta e intenta comprender la contribución del resto de los miembros del grupo, sin rechazarla *a priori*;

B5. acepta que su intervención sea considerada críticamente por el resto de los miembros del grupo;

B6. cuando tiene que hacer objeciones y expresarse de manera crítica, lo hace de un modo correcto y constructivo;

B7. sabe comparar puntos de vista diferentes; acepta revisar su propio punto de vista;

B8. no asume pasivamente, de manera acrítica, el punto de vista de los demás.

C. Objetivos lógicos

Como se verá en los ejemplos que proponemos a continuación, las capacidades lógicas que pueden de-

sarrollarse por medio del *habla heurística* son diversas, según la naturaleza específica de la tarea o el problema propuesto a los alumnos.

Afirmamos que, en la medida en que el pensamiento heurístico es una modalidad típica del pensamiento científico que parte de una hipótesis y procede a través de tentativas por medio de la recopilación de datos y conocimientos y por medio de la experimentación hasta llegar a la verificación de la hipótesis propuesta, los objetivos lógicos del *habla heurística* son los propios de un enfoque científico de los problemas. Como objetivos lógicos generales podemos indicar, por ejemplo:

El alumno sabe:

Cl. reconocer un problema y analizarlo en todos sus aspectos;

C2. formular hipótesis;

C3. reconocer la relación de "garantía" entre el dato y hipótesis;

C4. captar las relaciones de causa-efecto, la implicación y la exclusión;

C5. comparar hipótesis o puntos de vista diferentes; C6. darse cuenta de las contradicciones;

C7. llegar a conclusiones razonables.

Naturalmente, según la tarea, tendremos también objetivos relacionados con los operadores lógicos específicos puestos en juego (por ejemplo comparación, clasificación, definición, etc.).

4. El papel del profesor de lengua

En este artículo se ha intentado poner de manifiesto las especificidades de la comunicación verbal y su importancia para el aprendizaje de conceptos, habilidades y modalidades de interacción interpersonal. En ocasiones hemos puesto un especial énfasis en el papel particular desempeñado por el profesor en el proceso educativo de la escucha y el habla. A continuación indicaremos rápida y esquemáticamente cuáles son los procedimientos comunicativos que el profesor deberá poner en práctica para favorecer del modo más correcto la adquisición de las competencias del

habla en sus alumnos; invitamos al lector a profundizar en este aspecto por medio de la bibliografía¹⁸:

a) valora correctamente la situación comunicativa (actitud del receptor, competencia compartida del código, presuposiciones comunes) y la adecúa a aquélla:

- la elección de las modalidades de comunicación;

- la elección de las variedades funcionales y contextuales;

- la estructuración del mensaje;

- la duración de la comunicación.

b) provoca y valora el *feed-back* de los alumnos.

c) crea situaciones de comunicación polifuncionales.

d) favorece la comunicación bidireccional (alumno-profesor; alumno-alumno; alumno-otros interlocutores).

e) busca un equilibrio entre el tiempo de habla del profesor y el tiempo de habla del alumno.

f) acepta las modalidades de comunicación de los alumnos y pone en marcha procesos graduales para pasar de las modalidades genéricas/indiferenciadas a las modalidades específicas/diferenciadas, teniendo en cuenta el tema y los interlocutores.

Notas

(1) De Mauro (1971: 98-100) indica cinco sentidos en los que se puede entender la primacía del lenguaje oral con respecto al escrito:

"a) en sentido pancrónico, ...por lo que sabemos, no hay ninguna razón para negar que, en la evolución de la especie, los signos lingüísticos fueron realizados en un primer momento oralmente;

b) en la historia de las lenguas que conocemos, tan sólo un número restringido de idiomas son manipulados, además de oralmente, a través de la escritura;

c) en sentido sociológico, incluso en los lugares donde una lengua ha sido objeto de un uso escrito, tan sólo una minoría de la población (al menos hasta tiempos recientes) era capaz de utilizar la transmisión escrita mediante signos;

d) en sentido psicológico, incluso los que han sabido y siguen sabiendo utilizar la transmisión escrita recurren a ella excepcionalmente: el uso activo y receptivo (escritura y lectura) de los signos escritos resulta ser escaso, ante la masa de realizaciones fónicas y endofónicas;

e) en sentido funcional, en muchísimos casos un texto escrito no tiene otra tarea más que la de grabar y evocar un texto oral".

(2) Lo que Lyons llama "dualidad" es denominado con más frecuencia por otros lingüistas (por ejem-

"El desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno es tarea de todos los profesores, independiente mente de la materia específica que impartan. Todos los profesores son profesores de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos"

plo por Martinet, 1967) "doble articulación" del lenguaje.

(3) *Nota del traductor*: No existe una palabra española que equivalga completamente a la italiana *scrivente*, que mantiene el significado propio del participio latino ("el que escribe"). Hemos traducido *scrivente* por *escritor*, el sustantivo que léxicamente le resulta más próximo, a sabiendas de que algunas de las acepciones más generalizadas de este término pueden inducir a confusión.

(4) *Nota del traductor y de la redacción de SIGNOS*: En castellano el término **implicitud* no está reconocido por la Real Academia de la Lengua ni tampoco se encuentra difundido en el uso lingüístico. Traducimos *implicitezza* ("capacidad de los textos de sobreentender o aludir implícitamente informaciones o significados") por *implicación*, debido a su pertenencia a la misma familia léxica que *implícito*, pese a que el uso más común del término no es el que le correspondería en este contexto. Podría entenderse también este concepto como semejante a la noción de *implicatura* (Grice, 1975: "Logic and conversation", en COLE y MORGAN: *Syntax and semantics 3: Speech Acts*. New York Academic Press. Traducción al castellano: "Logica y conversación", en VALOC JUILLA NUEVA, *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia. Madrid, 1991, pp. 511-530).

(5) El autor, con la expresión "señales genéricas", quizás se refiere a las señales *fáticas* orientadas a mantener el contacto en la conversación (*Nota de la redacción de SIGNOS*).

(6) Un modelo del proceso de comprensión lo bastante digno de consideración y explicativo es el de Bever (1976).

(7) La descripción de las competencias está tomada, con modificaciones, de Bertocchi *et alii*.

(8) Nos damos cuenta de que la nuestra es una selección limitada, teniendo en cuenta, sobre todo, la enorme importancia que los *mass media* poseen en la vida del alumno. Ciertamente, el lenguaje de los *media* puede constituir un importante tema de la Educación Lingüística, pero sus características peculiares (condiciones de fruición, asociación con otros lenguajes, como el musical y el visual) nos obligan a considerarlo como un discurso aparte. En cuanto al uso de la grabadora, este resulta válido para un desarrollo de las capacidades de escucha solo cuando el mensaje grabado contiene realmente nuevas informaciones y existe, por parte del alumno, una motivación real para la escucha. En otros casos puede ser utilizada para hacer una reflexión sobre las modalidades del habla; en este último caso, sin embargo, se trata de un análisis de un texto oral, más que de una escucha enmarcada en una situación comunicativa.

(9) Utilizamos aquí el término *modalidad* en el sentido que le atribuye la gramática generativa. Nos remitimos a la clara definición del *Diccionario de Lingüística* (1979: 188): "En la gramática generativa, la modalidad es un constituyente inmediato de la frase de base. Este constituyente de modalidad presenta los siguientes elementos obligatorios: Declarativo, Interrogativo, Exclamativo e Imperativo, así como los elementos facultativos Enfasis y Negativo. En consecuencia, tal constituyente define el tipo de frase: interrogativa, declarativa, o interrogativa negativa, etc."

(10) Ver Brasca, 1984: 41-42.

(11) Ver Brasca, 1984: 48-50.



DOVER PUBLICATIONS

(12) Pavoni, 1984: 65-76 y 1982: 59-67, propone ejercicios específicos para la escucha. En Bertocchi *et alii*, 1981: 143-156, es posible encontrar ejemplos de secuencias didácticas sobre la escucha.

(13) En el esquema que aparece en la página 47 hemos tratado de recoger las variables más importantes que afectan al objetivo: el comportamiento que el alumno, debe poner en práctica, la situación comunicativa, el tipo de texto y la variedad lingüística. En realidad se trata de una fuerte simplificación de las variables que definen el objetivo. Ciertamente, la descripción de los tipos de texto y de las variedades es aproximativa, y dentro del conjunto, el entramado de la red de definición de los objetivos resulta demasiado "amplio". Esto se debe al hecho de que se ha querido poner en primer plano la legibilidad y la explotación didáctica del esquema, por lo que se han destacado tan sólo las variables más importantes, a fin de evitar la introducción de un número excesivo de tecnicismos. La combinación de los elementos presentes en las cuatro columnas, junto con la indicación de las habilidades implicadas, ofrece una definición de los objetivos; por ejemplo: al = "El alumno, al escuchar un texto de carácter expositivo-informativo transmitido por radio, en lengua estándar, reconoce el tema de que trata el texto".

(14) Ver también Brasca, 1982: 93-104. Un análisis de las características de la conversación puede ser consultado en Mosconi, 1978: 57-89.

(15) En este epígrafe se ha hecho amplia referencia al trabajo de Luciana Brasca, *Hablar para describir, hablar para narrar*, en Gisel Lombardia (ed.), *Aprender hablando*, Milella, Lecce, 1986.

(16) Ver nota 4.

(17) La lista de objetivos ha sido extraída de Bertocchi, D., Del Buono, M.R., *Aprender hablando*, en Gisel Lombardia (ed.), *Aprender hablando* (1986).

(18) Ver por ejemplo, Lambelli (1974, 1981, a,b) y Demetrio del Río (1985).

* Este texto, inédito en castellano, ha aparecido en el contexto de un libro colectivo titulado *L'italiano a scuola*, del que son autores Daniella Bertochi, Luciana Brasca, Edoardo Lugarini y Gabriella Ravizza, y que ha sido publicado por la editorial florentina La Nuova Italia Editrice. Agradecemos tanto al autor (Edoardo Lugarini) como a la editorial su amabilidad al autorizar la edición en castellano de este texto a SIGNOS.

** Edoardo Lugarini desempeña en la actualidad la dirección de programación editorial de La Nueva Italia Editrice (Dirección profesional: La Nueva Italia Editrice. Via Ernesto Codignola. 50018 SCANDICCI. 18350100 FIRENZE (Italia).

Teléfono de contacto: 07 39557590208.

Referencias bibliográficas

Berreta M. (1984): *Direzione di ricerca sul parlato*, en Quaderni IRRSAE Lombardia, «Il Parlato», Milano, también en Gisel Lombardia, 1986, *Imparare parlando*, Milella, Lecce.

Bertocchi D. *et alii* (1981): *Educazione linguistica e curricolo*, Ed. Scol. B. Mondadori, Milano.



DOVER PUBLICATIONS

Bever T. G., (1976): *La base cognitiva delle strutture linguistiche*, en Antinucci F.-Castelfranchi C. (edición original 1970).

Bickel J. (1982): *L'educazione formativa*, Belforte Editore Libraio, Livorno.

Brasca L. (1982): *Il parlato nelle situazioni di interazione comunicativa con scambio di ruoli*, en Lugarini E. (1982).

Brasca L. (1984): *Per una didattica del saper ascoltare e del saper parlare*, en Giolitti G., *L'educazione linguistica: strumenti e proposte*, CIECIDI-Milano.

Brasca L. (1986): *Parlare per descrivere, parlare per raccontare*, en Gisel Lombardia, 1986.

Coveri L. (1984): *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma.

De Mauro T. (1971): *Senso e significato*, Adriatica Editrice, Bari.

Demetrio D.-Del Rio G.: *Osservare e organizzare la comunicazione in classe*, Edizioni Unicopli, Milano.

Dijk T. A. van (1972): *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*, Mouton, The Hague-Paris.

Dijk T. A. van (1984): *Testo e contesto*, Il Mulino, Bologna (edición original 1977). Traducción al castellano en Cátedra, 1980.

Garret M. (1980): *Levels of processing in sentence production*, en Butterworth B., 1980, *Language Production*, vol. I, Academic Press, New York.

Gisel Lombardia (1986): *Imparare parlando*, Milella, Lecce.

Job R., Rumiani R. (1984): *Linguaggio e pensiero*, Il Mulino, Bologna.

Lugarini E. (1982): *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Ed. Scol. B. Mondadori, Milano.

Lumbelli L. (1974): *Pedagogia della comunicazione verbale*, F. Angeli, Milano.

Lumbelli L. (1981a): *Educazione come discorso*, Il Mulino, Bologna.

Lumbelli L. (1981b): *Quando insegnare è capire e far capire e far capire*, Emme Edizioni, Milano.

Lyons J. (1977): *Semantics*, Voll. 2, Cambridge University Press, London. Traducción al castellano en Teide, 1982.

Martinet A. (1967): *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari (edición original 1960). Traducción al castellano en Gredos. 1970.

Mosconi G. (1978): *Il pensiero discorsivo*, Il Mulino, Bologna.

Pavoni M. C. (1982): *Insegnare l'ascolto?*, en Pozzo G. (1982).

Pavoni M. C. (1984): *L'ascolto*, en *Il filo del discorso*, Atti del Convegno regionale CIDI-LEND, Treviso, 1982, La Nuova Italia, Firenze.

Pozzo G. (1982): *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Ed. Scol. B. Mondadori, Milano.

Sornicola R. (1984): *Sulla costituzione dei testi parlati*, en Coveri L., 1984.

ESCUCHA Y HABLA EN UNA SITUACIÓN CON INTERCAMBIO INMEDIATO DE PAPELES

QUÉ SABE HACER EL ALUMNO QUE HABLA	EN QUÉ SITUACIONES	CON QUÉ TIPOS DE TEXTO	CON QUÉ VARIEDADES LINGÜÍSTICAS
<p>HABLADO</p> <p>a1 sabe formular preguntas/contestar de modo pertinente a preguntas sobre un acontecimiento, un ambiente, una situación a2 al narrar o al describir , da todas las informaciones necesarias, y solamente éstas, y al interlocutor a3 en la narración/descripción sigue una secuencia espacial/temporal correcta a4 señala, cuando es necesario, al menos las relaciones de causa-efecto y de contemporaneidad-posterioridad a5 controla la eficacia de la pr opia comunicación y la modifica en consecuencia a6 sabe r repetir, ampliar o parafrasear el mensaje</p> <p>ESCUCHA</p> <p>QUÉ SABE HACER EL ALUMNO QUE ESCUCHA</p> <p>a7 comprende con exactitud todo lo que quiere saber de él el interlocutor que le hace la pregunta a8 identifica la secuencia de acontecimientos y el papel desempeñado por los distintos protagonistas en un texto narrativo a9 identifica las r elaciones espaciales ambiente etc. descrito a10 sabe identificar una información particular de su interés a11 sabe cuándo no ha entendido o no ha obtenido suficiente información y se lo dice al interlocutor</p>	comunicación entre conocidos-extraños	a) texto narrativo/descriptivo	lengua estándar (varios registros)
<p>HABLA</p> <p>b1=a1 b2 sabe explicar con claridad un procedimiento bien conocido por él, de modo que pueda ser reproducido fácilmente b3 saber exponer, teniendo en cuenta los conocimientos del destinatario, informaciones obtenidas en otras fuentes</p> <p>ESCUCHA</p> <p>b4 entiende las informaciones y las explicaciones de carácter breve, incluso las que tratan sobre temas que no están directamente relacionados con la experiencia directa, siempre que sean suficientemente concretas y estén bien definidas b5 es capaz de r epetir las distintas fases de un procedimiento, tras haber escuchado una exposición detallada y haber r ealizado preguntas ocasionalmente b6 reconoce los elementos fundamentales de un texto expositivo</p>	comunicación entre conocidos/extraños/inferior-superior	b) texto expositivo (explicación de los procedimientos) c) texto regulativo	lengua estándar (varios registros), lenguaje burocrático subcódigos técnicos lengua estándar (varios registros), lenguaje burocrático subcódigos técnicos

QUÉ SABE HACER EL ALUMNO QUE HABLA	EN QUÉ SITUACIONES	CON QUÉ TIPOS DE TEXTO	CON QUÉ VARIEDADES LINGÜÍSTICAS
<p>HABLA</p> <p>c1 sabe formular preguntas y responder a las mismas de modo pertinente c2 sabe dar instrucciones de forma secuenciada c3 conoce y usa distintos modos de dar instrucciones o hacer sugerencias, según las relaciones que existan con el interlocutor c4 sabe explicar el significado de términos técnicos dados ocasionalmente en un discurso o que cree que su interlocutor desconoce c5 tanto en el discurso expositivo (b) como en el regulativo, sabe utilizar guiones u otros material de apoyo y traducir los datos de un código a otro.</p> <p>ESCUCHA</p> <p>c6 es capaz de seguir instrucciones, incluidas las organizadas en secuencias, ocasionalmente después de una aclaración previa de algunos términos técnicos c7 reconoce los elementos fundamentales de un texto regulativo c8 reconoce la relación existente entre el mensaje verbal y los ocasionales materiales de apoyo c9 es capaz de tomar notas, si es necesario, de las informaciones e instrucciones menos basándose en un modelo proporcionado por el profesor c10 sabe cuándo no ha entendido o no ha recibido suficiente información y se lo dice a su interlocutor</p> <p>ESCUCHA</p> <p>d1 tras escuchar las intervenciones de distintos interlocutores, tiene claro el problema del que se trata d2 sabe comparar las distintas intervenciones, extrayendo las semejanzas y las diferencias existentes entre las distintas opiniones emitidas d3 en las intervenciones distingue la tesis sostenida de los elementos usados para sostenerla d4 en las intervenciones sobre un problema distingue, cuando sean claramente explicitados los hechos de las opiniones.</p> <p>HABLA</p> <p>d5 sabe intervenir en una discusión, adoptando una posición en relación a un problema y aportando argumentos nuevos a favor o en contra de una opinión ya emitida o emitir una opinión distinta d6 al sostener una opinión evita las argumentaciones puramente tautológicas sostener las propias opiniones d8 en el ámbito de una discusión no vuelve a retomar los elementos marginales de las intervenciones anteriores, sino que se atiene al punto central d9 una vez terminada una discusión sabe indicar: a) las posiciones que han surgido; b) las conclusiones ocasionales o las decisiones tomadas.</p>		d) texto argumentativo	lengua estándar (varios registros), subcódigos ocasionales ligados a temas específicos

(a partir de Bertocchi, 1984:233-235)