

USOS ORALES

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

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

EL ESTUDIO DEL DISCURSO ORAL

HELENA CALSAMIGLIA*



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

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

Marco teórico para el discurso oral

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

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

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

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

nivel X

Lengua
Estructura
Sistema
Abstracción
Subyacente

nivel Z

Discurso
Uso
Realización
Contextualización
Manifiesto

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

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

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



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

Funciones socioculturales de la oralidad y de la escritura

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

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

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



"El objeto material de los estudios sobre el lenguaje se ha extendido al uso social y comunicativo de la lengua en su contexto. La oralidad y la escritura se interpretan como modos de realización posibles de un mismo sistema lingüístico"

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

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

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

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

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

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

Adquisición y desarrollo de la lengua oral

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

cionada con las funciones comunicativas más usuales en la infancia (Halliday, 1975), con el tipo de situaciones de comunicación a las que el hablante ha sido expuesto en su primera edad, y con el tipo de estímulos verbales que ha encontrado en su entorno más inmediato. Si tomamos como referencia la entrada en la institución escolar, a partir de entonces el niño va a ir progresivamente extendiendo su presencia en situaciones comunicativas nuevas con las que tendrá que irse familiarizando para poder adaptarse a ellas, en un largo proceso de socialización y de adquisición de conocimientos. En este sentido, su progreso en el hablar está íntimamente ligado al desarrollo de su **capacidad discursiva** que, al complicarse, comporta dificultades y nuevas estrategias. La responsabilidad de la escuela es, en

primer lugar, reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. Y a partir de ella, la labor del profesorado es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones comunicativas que requieren unas condiciones determinadas de realización a las que el niño debe ir adaptándose. El puente que hay que tender entre la situación inicial de cada niño y la situación que debe lograr al final de la educación obligatoria es el reto de la educación lingüística. De hecho, se aprende en el ejercicio de la actividad discursiva. El entrenamiento oral, a medida que va avanzando la edad, es paralelo al entrenamiento en habilidades de escritura, pero su funcionalidad ha de ir adquiriendo características propias adecuadas a la situación. El hecho de tomar la palabra para hacer intervenciones largas; el hecho de hablar ante adultos no familiares; el hecho de dirigirse a un público amplio y no al corro de amigos; el hecho de dar cuenta de los conocimientos interiorizados explicitándolos de forma coherente, son algunas muestras de las demandas de discurso que se dan normalmente en el ámbito escolar.



ILMO. AYUNTAMIENTO DE BARCELONA

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

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

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

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

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



CARLO BELLOLI

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

La conversación

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

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

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

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

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

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

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

Elementos de la textualización

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

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



FRANCESCO CANGIULLO

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

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

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

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

"La comunicación oral es el eje de la vida social de toda comunidad. Todo tipo de transacciones se llevan a cabo por esta vía y en ellas toman sentido y se configuran las formas de vida. Por tanto, la oralidad se constituye como un comportamiento generalizado y primordial, insustituible para la supervivencia y para el desarrollo de la vida social"

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

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

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

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

La prosa expositiva escrita

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

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

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

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

Elementos de la textualización

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

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

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

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

ANSWER

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

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

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

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

Bibliografía

- ABERCROMBIE, D. (1985): "Conversation and spoken prose" en *Studies in Phonetics and Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ADAM, J. M. (1985): "Quels types de textes?" en *Le français dans le monde*, 192.
- BENVENISTE, E. (1970): "L'appareil formel de l'énonciation" en *Languages*, 17.
- BAJTIN, M. M. (1979): "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- BLECUA, J. M. (1982): *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.
- BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- CERVONI, J. (1987): *L'énonciation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COTS, J. M., NUSSBAUM; L., PAYRATO; LL., TUSON; A. (1990): "Conversa(r)" en *Caplletra* nº 7.
- CHAFE, W. (1982): "Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature" en *D. Tannen*.
- "La responsabilidad de la escuela es reconocer que el niño llega a ella con una competencia adquirida, tanto lingüística como discursiva. La labor del profesorado es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciéndole en situaciones comunicativas"**
- DURANTI, A. (1985): "Sociocultural dimensions of discourse" en T.A. van Dijk (ed) *Handbook of Discourse Analysis*. vol I, London: Academic Press.
- GOODY, J. (1977): *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. (1985): *Spoken and written discourse*. Victoria: Deakin University Press.
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- KRESS, W. (1982): *Learning to Write*. London: Routledge and Kegan Paul.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- ONG, W. J. (1982): *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PAYRATO, Ll. y SALVADOR, V. (1989): "Recull bibliogràfic comentat sobre ànalisi del discurs" en *Caplletra*, nº 7.
- PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading. Analysing classroom Language*. London: Basil Blackwell.
- SALVADOR, V. (1989): "L'ànalisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura" en *Caplletra*, nº 7.
- SCINTO, L. (1986): *Written Language and Psychological Development*. N. York: Academic Press.
- SHANK, R. y ABELSON, R. (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987.
- STUBBS, M. (1980): *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Ver cap II).
- TANNEN, D. (1982): *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N. J.: Ablex.
- TUSON, A. (1988): "El comportament comunicatiu: l'ànalisi conversacional" en A. Bastardas y J. Soler (eds) *Sociolinguística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- VIGNER, G. (1979): *Parler et convaincre*. Paris: Hachette.
- VYGOTSKI, L. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- (1978): "The Prehistory of Written Language" en *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

