



USOS ORALES

Si reflexionamos sobre nuestra práctica docente, estaremos todos de acuerdo en que una gran parte de ella transcurre a través de intercambios verbales orales:

explicamos, organizamos actividades, preguntamos, respondemos, ponemos orden, reñimos, comentamos, analizamos, etc. a través del uso oral de la lengua. Sin embargo, ¿qué sabemos sobre las características específicas de ese uso?

IGUALES ANTE LA LENGUA, DESIGUALES EN EL USO*

Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo

AMPARO TUSÓN VALLS**



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

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

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

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

La Sociolingüística y el estudio del uso lingüístico

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

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

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

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

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

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

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

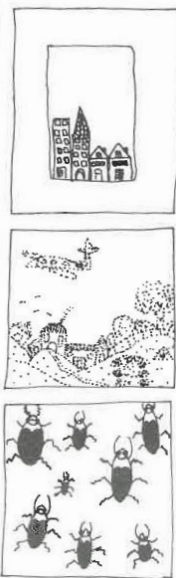
"Las teorías gramaticales en boga dejan de lado el estudio del uso lingüístico oral o escrito para dedicarse ya sea al estudio del sistema (el estructuralismo) o al estudio de la competencia lingüística (el generativismo)"

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

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

Sociolingüística y enseñanza

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



MERCHE VALLE

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

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

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

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



MERCHE VALLE

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

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

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

Una propuesta para el análisis y la producción del discurso oral

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

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

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

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

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

Los presupuestos básicos de esta orientación son los siguientes:

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

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

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

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

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

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

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

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

Estructura del hecho comunicativo

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

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

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

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

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



ROY LICHTENSTEIN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



MERCHE VALLE

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

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

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

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

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

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

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



MERCHE VALLE

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

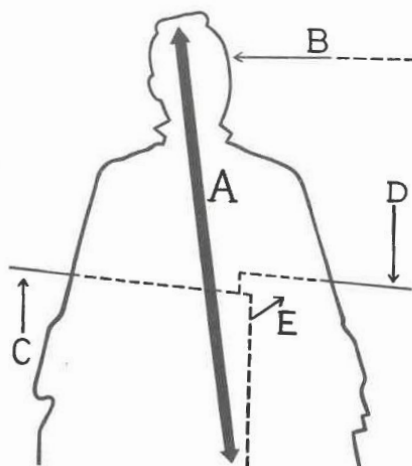
niño—, normalmente no se da la tercera parte, la evaluación; sin embargo, en el aula, si es el profesor quien pregunta y el alumno quien responde, habitualmente se espera un comentario evaluativo por parte del profesor, de otra manera el intercambio parecería incompleto o se interpretaría que la respuesta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

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

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

Guía para la observación y el análisis en el aula

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



ROY LICHTNESTEIN

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

1. Grabación de las propias clases. Resultaría también muy conveniente que cada profesor fuera observado por algún compañero. Esto, sin duda alguna, enriquece mucho las observaciones y nos hace ser más conscientes de nuestra propia actividad.
2. Identificación de las fronteras externas e internas del hecho comunicativo.
3. Descripción etnográfica de la situación (localización, participantes, género, clave).
4. Identificación de las secuencias de actos (temas y su organización).
5. Identificación de las finalidades globales y de las particulares de cada participante.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NOTAS

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

(2) El subrayado es mío.

Referencias bibliográficas

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



IVÁN

GUMPERZ, J. J. (1989) "Contextualization and Understanding", en Duranti, A. y C. Goodwin (eds) *Rethinking Context*, Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J. y D. H. HYMES, eds. (1964) *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, part 2.

HYMES, D. H. (1962): "The Ethnography of Speaking", en *Anthropology and Human Behavior*, Washington D.C.: The Anthropological Society of Washington.

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