

USOS ORALES

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

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

DE CÓMO RECUPERAR LA PALABRA EN CLASE DE LENGUA

Notas para el estudio del uso oral

LUCI NUSSBAUM*



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

1. Escuela y uso oral

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



MARIO LACOMA ALONSO

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

2.1. Aproximación al contexto discursivo

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

2.2. Aproximación a la estructura de los intercambios verbales

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

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

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

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

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

2.3. Aproximación a la organización de los intercambios

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

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

PEDRO MORENO

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

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

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

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

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

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

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

3. Una sonoteca para las clases de lengua

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

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

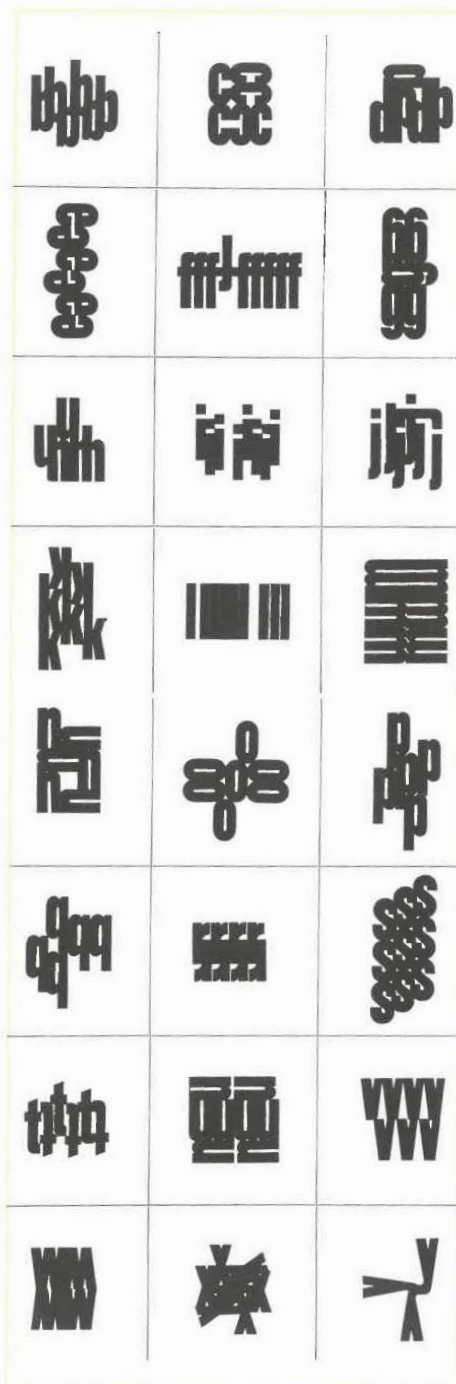
Para el registro de la imagen y el sonido, existen también numerosas posibilidades que van desde el magnetoscopio y la cámara de video hasta el circuito cerrado de televisión. De todas formas, los aparatos de uso doméstico son suficientes para empezar a almacenar material audio-visual.

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

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

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

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



HANSJÖRG MAYER

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

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

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

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

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



CARLOS AQUILINO

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

4. Ni bien ni mal, sino de acuerdo

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

La evaluación de la competencia comunicativa oral comprenderá así la

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

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

CARLOS AQUILINO

"Una aproximación didáctica al uso de la lengua debe mostrar la interdependencia de lo situacional y lo lingüístico (...). La situación explica y da sentido al producto lingüístico y en éste hallamos indicios que remiten a elementos situacionales, a universos culturales y a conocimientos compartidos"

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

(*) Luci NUSSBAUM.

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

Bibliografía

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

NOTAS

- (1) Véanse, por ejemplo, los trabajos de Piaget.
- (2) Es bien sabido, por ejemplo, que los niños no suelen hacer cumplidos. Ello es debido, sin duda, al hecho de que su valor depende de variables sociales y culturales que no se dominan hasta bien entrada la adolescencia.
- (3) Véanse los artículos de H. Calsamiglia y A. Tusón en este mismo número.
- (4) Ministerio de Educación y Ciencia: Diseño Curricular Base. Educación Primaria: 263.
- (5) No trataremos aquí de material publicitario ni tampoco de material "fabricado" como obras teatrales o películas cinematográficas. Sus posibilidades de explotación han sido quizás más comentadas y merecerían, en todo caso, un tratamiento especial.
- (6) Las transcripciones permiten también actividades de transcodificación: convertir la intervención de uno de los participantes de una conversación telefónica en una carta, una exposición oral en un pequeño artículo. Este tipo de actividades muestran las restricciones que impone la situación de enunciación en la producción de textos orales y escritos.