

# SIGUENOS

**USOS ORALES  
Y ESCUELA  
(2º EDICIÓN)**



**TELEVISIÓN  
Y EDUCACIÓN**

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

# SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 5 • Número 12 • Abril-Junio 1994

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

DIRECCIÓN  
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL

Carlos López (director CEP)  
Fernando Alonso, César Cascante,  
Porfirio Rojo, Susana Puertas,  
Urbano Rodríguez, Consuelo  
Carrera, Soledad Liébana,  
Humberto Fernández, Juan Nicieza,  
Carlos Lomas (director SIGNOS)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Martín Cabrejas, Carlos Lomas,  
Jorge Antuña y José Angel A.  
Cienfuegos

CONSEJO ASESOR

Carlos López, Jorge Antuña,  
Francisco Gayoso, Josefina Muñoz,  
Amparo Tusón, Carlos Lomas,  
Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia,  
Guillermo Palicio, Luis Fernández,  
José María Rozada, Clara Llata,  
Carlos Rodríguez, Martín Cabrejas,  
María Viejo, Horacio Gutiérrez,  
César Vázquez, Gerardo Ruiz,  
Nicanor García, Antonio Reguera,  
Paula Izquierdo, José Angel A.  
Cienfuegos, Rosa Calvo, Gonzalo  
Sanzo, Melquita García-Berros,  
Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres,  
José Gimeno Sacristán, Segundo  
Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni  
Zabala, Belarmino Corte

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA  
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN

Maria Fernanda Leonato  
Amada Sebastián

EDITA

Centro de Profesores de Gijón  
Magnus Blikstad 58  
33207 GIJÓN (ASTURIAS)  
Telfs.: (98) 5342100 - 5354807  
Fax: (98) 535 48 63  
Printed and made in Spain

COMPOSICIÓN: Pontizón  
IMPRESIÓN: Lidergraf  
Depósito Legal:  
AS-4507/90  
ISSN: 1131-8600

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIONES Y  
NÚMEROS ATRASADOS:  
Alborá Libros  
Plaza de Romualdo Alvar González, 5  
33202 GIJÓN  
Teléfono y fax: (98) 5354213



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

## S U M A R I O

# 3

Editorial

# 4

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA -

LUIS MARTÍN ARIAS

*El texto televisivo*

# 14

CARLOS LOMAS

*Usos orales y escuela*

# 18

HELENA CALSAMIGLIA

*El estudio del discurso oral*

# 30

AMPARO TUSÓN VALLS

*Iguales ante la lengua,  
desiguales en el uso*

# 40

LUCI NUSSBAUM

*De cómo recuperar la  
palabra en clase de lengua*

# 48

Bibliografía comentada  
(Usos orales y escuela)

# 54

ÁNGEL LOMAS

*¿Qué músicas?*

*La enseñanza musical en la  
Enseñanza Secundaria*

# 64

Libros

Desde hace dos años son numerosas las personas que se ponen en contacto con la redacción de SIGNOS solicitando el envío del número dos de la revista, dedicado entonces casi por completo a los usos orales en la escuela. Tal número está agotado hace tiempo por lo que hemos decidido reeditar tres de los textos entonces publicados en este número 12, tres años y medio después, con algunos cambios en el diseño gráfico, un artículo inicial inédito y una bibliografía comentada que en sus sugerencias lectoras recoge las novedades bibliográficas de los últimos años sobre la comunicación oral en las aulas.

Este número de SIGNOS, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 120 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter Medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvética Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva y con los colores de la guía Pantone 396 U, Red 032 U, Process Blue U, Violet U, Purple U, 109 U, Magenta U, 299 U, 874 U, 2592 U, 382 U, 116 U.

# T

**ELEVISIÓN Y EDUCACIÓN.** Según datos del Consejo de Europa, los niños y las niñas de nuestro ámbito geopolítico pasan por término medio de veinticinco a treinta horas semanales ante el **tótem** doméstico por excelencia, ante el **aula sin muros** de la ventana electrónica del televisor. O sea, tanto tiempo como permanecen sentados en sus

pupitres en el **aula con muros** de la escuela. Nadie ignora, además, que las formas con que se presentan los mensajes televisivos son, a los ojos de esos **depedradores audiovisuales** que habitan en las aulas, bastante más divertidas, fascinantes y por tanto eficaces que las formas con las que se transmiten los contenidos educativos en nuestras escuelas e institutos. Las imágenes televisivas contienen, por su semejanza formal con las personas y objetos representados, el estatuto de lo obvio y de lo verdadero y crean en consecuencia en los espectadores la **ilusión de lo real, un efecto de realidad** (esa realidad que se confunde con las imágenes que se construyen de la realidad) que a la postre actúa como eficacísimo recurso de manipulación ideológica.

Más allá de las estériles actitudes apocalípticas de antaño ante los mensajes de la cultura de masas, tan combatidas hace ya tres décadas por Umberto Eco (quien, sin embargo, no ignoraba que "la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios y por grupos de poder político con finalidad de persuasión y dominio"), conviene subrayar sin embargo nuestra indignación por el contenido de la mayoría de los programas televisivos emitidos en nuestro país en el horario destinado al segmento infantil y juvenil de la población. En efecto, si analizamos las cosas que se dicen y que se hacen en ese aluvión de concursos, telenovelas, videoclips, culebrones, dibujos animados o anuncios publicitarios que consumen de un modo incansable e hipnótico esos **teleniños** que tenemos en las aulas de la escolaridad obligatoria, comprobaremos una vez más el abismo que se abre entre lo que ocurre en la vida de las aulas y lo que ocurre en la vida del televisor, entre los fines emancipatorios de la educación y las formas concretas mediante las cuales **industrias culturales** como la televisión **instruyen** de forma eficacísima a la infancia, a la adolescencia y a la juventud que acude de lunes a viernes a nuestros centros de enseñanza.

Quizá algunos justifiquen el descaro de los contenidos de la programación televisiva desde la lógica del sistema de mercado y del libre intercambio de las opiniones y de las mercancías. Otros por el contrario pensamos en que es hora ya de que se ponga coto a tales desmanes éticos y estéticos si es que deseamos de veras ir avanzando desde la educación en la construcción de una sociedad más libre, más justa y más solidaria.

## TEORÍA

***Un tópico, tan extendido como poco fundamentado, piensa la relación del espectador con la televisión en términos de participación en un proceso comunicativo. Lo que, de manera automática, conduce a***

*ese presupuesto, por na-*

*die discutido, según el cual nos encontraríamos, por lo que a la televisión se refiere, ante un “medio de comunicación social”. De hecho, a primera vista nada impide pensar esa relación de acuerdo a partir de las categorías del modelo comunicativo: una instancia emisora (cierta cadena televisiva) emite sus mensajes a un colectivo de receptores (los telespectadores) que los reciben y decodifican. Sin embargo, un análisis más detenido obliga a constatar que los criterios que rigen la actuación de las instituciones televisivas no son propiamente comunicativos sino estrictamente empresariales. Es decir, su identidad no responde a determinada política comunicativa, sino a otra estrictamente comercial: obtener la mayor cantidad de espectadores la mayor cantidad de tiempo posible.*

# EL TEXTO TELEVISIVO

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS\*

# Q

ue esto es así lo acreditan las propias instituciones televisivas cuando construyen sus campañas publicitarias (es decir, sus campañas de identidad corporativa) a partir del número de espectadores que son capaces de acumular en sus programas-estrella.

## El dispositivo televisivo

Nos encontramos, por tanto, ante empresas que no conocen otro criterio de actuación que el de la generación de beneficio y que, para conseguirlo, deben mantener permanentemente abierta la conexión, el flujo entre los dos polos del proceso, siendo en lo esencial indiferentes los discursos que circulan en su interior, siempre que éstos sean eficaces para el sostenimiento mismo del dispositivo.

Optaremos por ello, en lo que sigue, por dejar en cuarentena el concepto de "medio de comunicación social" para emplear, en su lugar, el de "dispositivo televisivo" (1). Éstas son sus ventajas: por una parte, nombra la topología de una relación —entre las cadenas televisivas y los telespectadores— de manera neutra, sin prejuzgar la lógica de su funcionamiento; por otra, permite separar la televisión, en tanto que tecnología susceptible de múltiples usos, de la norma hoy dominante en su empleo, es decir, del propio dispositivo televisivo como una específica configuración de ese soporte tecnológico en función de las exigencias de un tipo específico de textualidad: la que caracteriza al discurso televisivo dominante.

Un dispositivo, pues, configurado por dos elementos básicos: las instituciones televisivas y los telespectadores. Pero, simultáneamente, uno soportado sobre una relación económica entre tres agentes diferenciados: junto a los dos ya citados, un tercero, las empresas publicitarias y anunciantes. Es sabido que son éstas las que hacen posible la financiación de las instituciones televisivas. Y lo hacen en la medida en que compran a aquéllas segmentos de tiempo de emisión que destinan a la difusión de sus mensajes publicitarios.

Ahora bien, esos segmentos de emisión tienen un valor económico preciso, que depende, de manera directa, de la cantidad de espectadores que, en ese lapso temporal, se hallan conectados con la cadena —y también, de su calidad, es decir, de su poder adquisitivo en tanto que compradores potenciales de los productos publicitados.

Lo más notable es que la regulación misma de este circuito económico exige la producción de cierto saber: para que el mercado televisivo pueda funcionar, resulta imprescindible establecer, de la manera más objetivada posible, el valor de las mer-

cancías que circulan en su interior, es decir, el valor de esos segmentos temporales objetos de compra-venta. Resulta imprescindible, por tanto, medir la audiencia.

Se trata, sin duda, de un saber aplicado, generado por la sociología del mercado y de la estadística y totalmente amoldado a las exigencias de las empresas del sector. Y, en esa misma medida, modelado tanto por las interrogaciones que formula como por las que excluye. Pero, precisamente por ello, puede resultarnos de extraordinario valor como revelador de la lógica del dispositivo televisivo.

Y he aquí el rasgo más significativo de esas investigaciones de audiencia: se desprecian totalmente del grado de eficacia comunicativa del proceso que analizan. Es decir, desde el punto de vista de los criterios de actuación de estas empresas —emisoras y anunciantes— no resulta de interés averiguar si los espectadores han realizado una eficaz decodificación de los mensajes televisivos; lo único significativo para ellas será la medida del número de espectadores que han realizado la conexión —pues éstos son los dos datos esenciales de los que el audímetro informa: si el televisor está encendido y cuál es el canal sintonizado. No se considera, pues, como dato relevante la movilización, por parte del espectador, de procesamiento cognitivo alguno: lo único realmente decisivo para que el dispositivo funcione y para que se alimente el proceso económico que sobre él pivota es, entonces, el establecimiento de un contacto visual.

Una deducción resulta obligada: lo que realmente venden las empresas televisivas a las empresas anunciantes son las miradas de los espectadores que a ellas se encuentran conectadas.

Pero entiéndasenos bien, no discutimos que la televisión funcione como medio de comunicación, es decir, como medio de transmisión de información. Por el contrario, es un hecho que constituye el medio de difusión de información más influyente en nuestra sociedad contemporánea. Pero he aquí, precisamente, la gran paradoja: la lógica que domina en éste que, como decimos, es el medio de información más influyente, no es, en sí misma, una lógica comunicativa. Por el contrario, el dispositivo televisivo se configura, en cambio, como acabamos de señalar, sobre una lógica esencialmente escópica, espectacular.

En definitiva, lo que constituye a los individuos en telespectadores, es decir, en sujetos de miradas rentables desde el punto de vista de estas empresas, es su deseo de mirar, de establecer y mantener un contacto visual. Nos encontramos, por tanto, ante un dispositivo destinado a atrapar, a seducir la mirada del espectador.

Tal es, pues, el fin de la programación: atrapar el deseo del espectador para poder venderlo —es decir,

cambiarlo por dinero— a las empresas publicitarias. De manera que una nueva deducción resulta obligada: los espectadores se incorporan a este proceso económico pagando lo que ven con su mirada —el que sea éste un pago en especie en vez de en dinero no debe, pues, ocultar el hecho de que tal pago tiene lugar.

El dispositivo televisivo se desvela, entonces, como una estructura esencial al actual mercado capitalista.

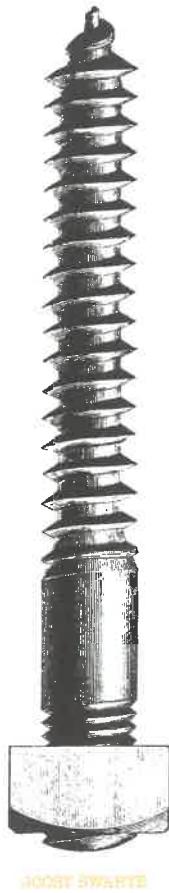
### La publicidad en el dispositivo televisivo

No puede entonces sorprendernos el hecho de que los *spots* y las otras interacciones publicitarias que, con su presencia, sustentan financieramente las emisiones televisivas, se encuentren, por lo general, vacíos de contenido informativo. En ellas el objeto publicitado no aparece, en la mayor parte de los casos, identificado por sus cualidades o prestaciones objetivas, sino conformado como objeto de deseo, es decir, como imagen seductora destinada a capturar la mirada del espectador (2).

Y he aquí lo más notable: en la misma medida en que esto se consigue, el *spot* publicitario “gusta”, es decir, da a su espectador cierto placer. Con él ha nacido una nueva forma de consumo —y una, añadámoslo, esencial a la actual fase del mercado capitalista—. Pues, a diferencia del consumo empírico del objeto, tras haber sido adquirido en el mercado, el *spot* publicitario propone un consumo imaginario, específicamente visual, escópico, del objeto, de su imagen de marca, de su “look”.

Generar publicidad es invertir, es decir, aumentar el plusvalor que las mercancías de una empresa pueden alcanzar. La adquisición por las empresas publicitarias de las miradas deseantes de los telespectadores supone una inversión que será recuperada, incrementada, cuando, más tarde, ese deseo del telespectador (de incorporar la imagen deseable de ese objeto, su “look”) que ha sido fijado en el objeto publicitario genere un acto de compra en el mercado. El telespectador, consumidor de imágenes televisivas, prefigura así al consumidor de objetos en el mercado.

**“No resulta de interés averiguar si los espectadores han realizado una eficaz decodificación de los mensajes televisivos; lo único significativo será si el televisor está encendido y cuál es el canal sintonizado”**



Y bien, si de lo que se trata es de atraer la mirada deseante, no serán las propuestas comunicativas las más eficaces, de lo que se tratará entonces, necesariamente, será de ofrecer espectáculo, la construcción de cierta escenografía capaz de seducir, e incluso de hacer gozar, a la mirada del espectador.

### El macrodiscurso televisivo

Ahora bien, desde el momento en que el dispositivo televisivo configura, en lo esencial, una relación espectacular en lugar de una comunicativa, el programa, en tanto unidad discursiva, comunicativa, deja de constituir la unidad básica de las programaciones televisivas.

Y de hecho todos los estudios de las audiencias lo confirman: el programa no constituye ya la pauta del consumo televisivo. Por lo demás, todas las cadenas lo afirman de manera bien explícita: en sus incessantes campañas de autopublicidad ofrecen a los espectadores no unos u otros programas, sino el conjunto de su programación configurado como un gran espectáculo destinado a acoger y estimular la mirada del espectador. Y lo ofrecen, dicho sea de paso, con todos los matices del discurso seductor: insistentes declaraciones de amor, formulación expresa de la demanda de un incesante retorno al contacto visual. Que el deseo del espectador es lo que importa —pues posee, sin duda, una inmediata traducción en términos económicos, vía la financiación publicitaria— se explica una y otra vez.

Y bien, si es de esto de lo que se trata, el programa, en tanto unidad discursiva clausurada, constituye un elemento en sí mismo peligroso, su cierre semántico introduce la posibilidad de la desconexión por parte del espectador. La configuración, por tanto, de la programación como un espectáculo masivo (la mayor cantidad de espectadores) y permanente (durante la mayor cantidad de tiempo posible) exige someter el programa, en tanto unidad discursiva clausurada, a las exigencias de la auténtica unidad básica con la que trabaja el dispositivo: la programación como discurso-espectáculo permanente.

El análisis semiótico de los mensajes televisivos nos ha permitido (3) confir-

mar la preeminencia de esta macrounidad discursiva sobre el conjunto de los elementos que la constituyen. En lo que sigue, resumiremos sucintamente algunos de los datos más significativos de este análisis.

1. La configuración de la programación como unidad discursiva básica del fenómeno televisivo puede reconocerse, en primer lugar, por la evidencia del sometimiento a su lógica (a las exigencias de un espectáculo permanente) de las diversas unidades discursivas que contiene (programas, películas, retransmisiones...), lo que se manifiesta, de manera inmediata, como una agresión sistemática a su integridad discursiva: nos referimos al fenómeno de la fragmentación:

1.1. La fragmentación (es decir, el troceado) de las unidades programáticas a través de su interrupción para la emisión de segmentos extraños y de índole heterogénea: *spots* publicitarios, informaciones de última hora, avances de programación...

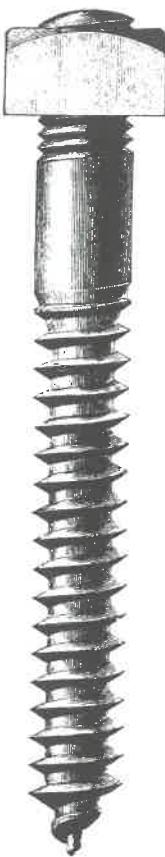
1.2. La configuración "serial" de la mayor parte de los programas, en fragmentos —episodios— destinados a ser emitidos con cierta periodicidad (diaria, semanal...) y, por tanto, interrumpidos por otros programas.

1.3. El diseño de nuevos formatos de programas (los *magazines*) configurados por segmentos fuertemente heterogéneos que se entrecruzan y fragmentan mutuamente de manera constante.

1.4. Pero existe todavía un dato más relevante: una de las piezas básicas en la actual configuración del dispositivo televisivo es el mando a distancia, instrumento que permite al espectador navegar a través de las ofertas programáticas de las diversas cadenas introduciendo, de manera estructural, una tasa, cuantitativamente muy importante, de fragmentación añadida.

Los programas se descubren así como fragmentos, a su vez fragmentados, del macrodiscurso constituido por la programación de una cadena.

2. Junto a esta sistemática fragmentación de las unidades programáticas, la programación, en tanto unidad discursiva global, se manifiesta dotada de una *estructura discursiva de superficie* (4): en el conjunto de las emisiones de cada cadena puede reconocerse la presencia sistemá-



**"Lo que realmente venden las empresas televisivas a las empresas anunciantes son las miradas de los espectadores que a ellas se encuentran conectadas"**

tica de procedimientos y mecanismos de continuidad, cohesión y homogeneización que caracterizan a todo "discurso-enunciado" (5). Elementos y operaciones de continuidad que actúan como conectores semióticos que cohesionan los diversos y heterogéneos segmentos discursivos de la programación:

2.1. Segmentos de continuidad: cartas de ajuste, cabeceras de programas, avances de programación, temas musicales o visuales de continuidad, publicidad interna de la propia cadena, escenificación, más o menos abstracta, de su logotipo...

2.2. Constantes referencias cruzadas entre los diferentes programas de la cadena.

2.3. Unidades temáticas que se prosiguen a lo largo del tiempo atravesando diferentes programas.

2.4. Las galas de presentación de la programación de la temporada.

2.5. Los constantes programas de promoción y publicitación de la propia programación.

2.6. La presencia recurrente del logotipo de la cadena, de su lema, y de ciertos rostros que la antropomorfizan en una constantemente relanzada interpellación al espectador.

Desde el punto de vista del análisis textual, la magnitud del fenómeno de la continuidad se nos revela finalmente como la lógica contrapartida de la sistemática fragmentación de que son objeto los programas televisivos.

La combinación de los mecanismos de fragmentación (de las unidades programáticas) y de continuidad (del conjunto de los fragmentos) fuerza la yuxtaposición —la puesta en continuidad— de segmentos discursivos necesariamente heterogéneos entre sí, lo que provoca, inevitablemente, la entrada en conflicto entre los diversos contratos comunicativos propuestos por cada uno de los programas a los que esos segmentos pertenecen (así, por ejemplo, el que caracteriza a un programa religioso frente al de un *spot* de lencería que lo interrumpe).

Así, el proceso de decodificación por parte del espectador de cada programa se ve interrumpido (y violentado) por la constante irrupción de segmentos discursivos extraños, y de temática en extremo heterogénea. De manera que

*"Lo que constituye a los individuos en telespectadores, es decir, en sujetos de miradas rentables desde el punto de vista de estas empresas, es su deseo de mirar, de establecer y mantener un contacto visual. Nos encontramos, por tanto, ante un dispositivo destinado a atrapar, a seducir la mirada del espectador"*

los diversos contratos comunicativos, al entrar en conflicto, tienden a neutralizarse mutuamente.

Neutralización de los contratos comunicativos de los diversos programas en beneficio del contrato global que la cadena, como enunciador del macrodiscurso televisivo, propone al espectador. Pero no nos encontramos ya ante un contrato propiamente comunicativo, pues se caracteriza por la instalación del espectador, de manera estructural, en una tendencial decodificación aberrante (6); nos encontramos entonces ante un contrato espectacular donde la actividad de decodificación es sustituida por otra de consumo espectacular, visual —“con un texto se puede dialogar y conversar; con un flujo indiferenciado de datos y noticias se juega o se limita a actos descoordinados de consumo” (7).

### Ruido, vínculo

El discurso televisivo se configura así como un discurso múltiple (emitido en varios canales simultáneos) constituido de fragmentos de índole muy heterogénea en el que el que todo (todos los universos reales de la información de actualidad, todos los objetos deseables del mercado, todos los universos de ficción narrativa, todos los espacios, propiamente imaginarios, de la televisión) es ofrecido para el deseo de mirar del espectador. Y, dado que se presenta como permanente e interminable (carente

de clausura), nos devuelve finalmente la realización de la paradoja de un discurso paradigmático: uno en el que, como en los relatos imposibles de Borges (8), todo cabe, dado que tiende a agotar todas las articulaciones posibles previstas por el paradigma. Y así todo, finalmente (todos los mundos, todos los géneros, todos los rostros, todos los objetos...), se convierte en nada; el agotamiento del paradigma conduce a una tendencial evacuación del sentido, apareciendo en su lugar un ruido múltiple y constante. (Cuando las tres luces del semáforo se encienden simultáneamente, cada uno de los enunciados previstos por el código —luz roja, verde o ámbar— se anulan mutuamente de manera que cesa la significación y el semáforo, en términos comunicativos, sólo produce ruido; más, por otra parte, algo espectacular comienza más allá de ese cese: cierto vértigo del caos atrae nuestra mirada hacia ese semáforo que sigue funcionando estropeado.)

Así, la dimensión semántica del macrodiscurso televisivo tiende a vaciarse o, lo que es lo mismo, a caotizarse. Pero, simultáneamente, en el plano de la enunciación, cierta propuesta relacional se afirma: el discurso se satura de marcas de la enunciación subjetiva, la función expresiva del lenguaje es ampliamente desplegada para constituir la imagen del enunciador del discurso —la imagen de la cadena, su logotipo y los rostros a ella asociados— en su incesante interpelación al espectador, a través de una no menos expandida presencia de la función conativa. De manera que el espacio que el telespectador habita —su espacio doméstico— y él mismo, en tanto aquel para cuyo deseo visual todo se ofrece, se convierten en elementos básicos de la representación televisiva.

Y así, el predominio de la enunciación subjetiva, simultáneamente expresiva y conativa, conduce a una suerte de apoteosis de la función fática: la constante puesta en escena de la relación del enunciador con el enunciario, de los rostros de la cadena con sus espectadores, como un contacto intenso y permanente. Se trata, así, de construir un vínculo permanente, tan intenso como imaginario, donde reina el deseo del espectador.

## Espectáculo

La pantalla televisiva es así constituida como una escena espectacular en la que todo se ofrece a la mirada del espectador. El programador, lo habíamos advertido, no comparece ahí como un sujeto comunicativo —como alguien que dice en tanto que tiene algo que decir— sino como el constructor de un espejo permanente del deseo del espectador. Lo que nos permite afirmar que, a partir de un cierto momento en el proceso de espectacularización del discurso televisivo, el lugar del enunciador termina por vaciarse totalmente: se convierte en el espejo del deseo de un espectador tan anónimo como estadístico: ese espectador abstracto a partir del cual se establece el valor económico en el mercado televisivo.

“Espectáculo” proviene del latín “spectaculum”, derivado de “spectare” (contemplar, mirar), que a su vez deriva de la forma primitiva, del latín arcaico, “specere” (mirar), que dio lugar a “speculum” y, en castellano, a espejo. Luego “espectáculo” tiene que ver con “mirar” y con “espejo”, ese artefacto que nos devuelve una imagen virtual de nosotros mismos, invertida en el eje de simetría izquierda-derecha, pero que nos permite reconocernos, situándonos (imaginariamente) en el mundo.

Y bien, si el espectáculo responde a la lógica imaginaria del espejo, si se configura como espejo para el deseo visual del espectador, deberá ser, primordialmente, un espejo antropomórfico. El cuerpo, el cuerpo del otro, y ulteriormente el cuerpo de las cosas, del mundo, se constituye en la materia nuclear de todo espectáculo. Y frente a esos cuerpos que en el espectáculo se exhiben —tanto más cuanto más se vacía la dimensión semántica del discurso, es decir, cuando los actos, los gestos y los personajes, ahuecado todo universo narrativo, se perciben en sí mismos, vaciados de significados, como cuerpos y actos que sólo importan por su capacidad de movilizar el deseo de la mirada—, es, finalmente, la pulsión escópica (9) la que impone su (rechazo de toda) ley.

La escena televisiva se configura así como el espacio de una incessante interpellación seductora, destinada a capturar la mirada deseante del espectador.

## El espectáculo televisivo

Anotemos las principales características de este nuevo espectáculo electrónico:

1. Se muestra capaz de integrar todos los espectáculos preexistentes, pero al precio de la supresión de su materia de la expresión. Todo otro espectáculo, el circo como el teatro o los espectáculos deportivos, al integrarse en el espectáculo televisivo, deviene descorporeizado, transformado en imagen, imaginario.



accesible en el tiempo y en el espacio, eliminando todo esfuerzo por parte de su espectador: ni el esfuerzo físico del desplazamiento en el espacio, ni el psíquico de la espera en el tiempo. Pero tampoco el esfuerzo cognitivo que reclama la actividad de decodificación, pues se ofrecen objetos para el deseo de la mirada, no signos que reclamen ser interpretados.

4. Espectáculo permanente, a la vez alimentado de lo real y totalmente imaginario, tiende a instalarse en una sistemática autorreferencialidad, configurándose como un universo autosuficiente que se constituye en referente de sus propios enunciados.

5. El dispositivo televisivo se descubre, así, no como un medio de comunicación, sino como un es-

*“Tal es, pues, el fin de la programación: atrapar el deseo del espectador para poder venderlo —es decir, cambiarlo por dinero— a las empresas publicitarias. Los espectadores se incorporan a este proceso económico pagando lo que ven con su mirada. El dispositivo televisivo se desvela, entonces, como una estructura esencial al actual mercado capitalista.”*

pacio espectacular, un espacio permanentemente habitable y en el que tiene lugar un consumo espectacular permanente del mundo en sus infinitos fragmentos.

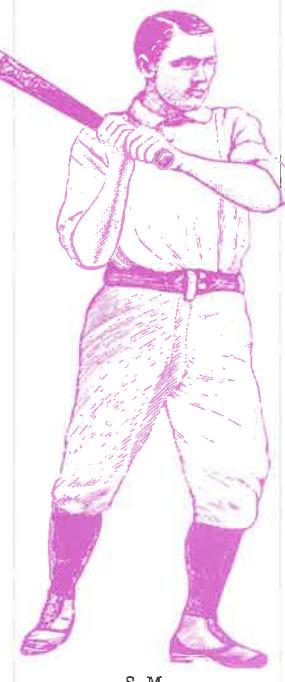
6. Este nuevo espacio espectacular, siendo imaginario, se instala de manera bien real en el ámbito doméstico modificándolo de manera radical, cesa la diferencia entre lo privado y lo público, desde el momento en que el cuarto de estar se convierte en el lugar desde el que mejor se ve lo que fuera sucede, a la vez que el espectador, dentro, se siente mirado por un sinnúmero de otras miradas procedentes del televisor: la transparencia del mercado se instala así en el interior doméstico (atravesando, pues, la última frontera que le hacia resistencia) introduciendo en él un escaparate permanente donde pueden ya realizarse actos de compra de todo tipo de mercancías (10).

7. Junto a esta apertura de los espacios domésticos de la intimidad, tiene lugar, simultáneamente, la spectacularización de la intimidad en la escena televisiva. Pero debe advertirse la novedad que esto entraña: no hablamos de las representaciones convencionales de la intimidad, teatrales o cinematográficas —donde la intimidad misma aparece como aquello a lo que la interpretación de los actores y el despliegue del relato hace referencia—, sino de la exhibición, de la mostración directa ante la mirada pública, sin mediación representativa, de lo íntimo en sí mismo. Una suerte de grado cero de la representación, donde los signos caen para imponerse la muestra desnuda de los cuerpos y de sus deseos. (Concursos donde los concursantes ofrecen a la mirada pública su intimidad, docudramas, *reality-shows*: toda una evolución, toda una intensificación de las aristas más obscenas del espectáculo. Y, en esa misma medida, pornográficas; la cámara escrutará en plano detalle los surcos de las arrugas, las hendiduras del cuerpo y las huellas de su desgaste: sus lágrimas y sus quejidos.)

### Posmodernidad

El análisis del discurso televisivo nos devuelve finalmente esta extrema paradoja: que la más sofisticada tecnología de la comunicación (capaz de hacer circular

**“Los spots y las otras interacciones publicitarias que, con su presencia, sustentan financieramente las emisiones televisivas, se encuentran, por lo general, vacíos de contenido informativo. En ellas el objeto publicitado no aparece identificado por sus cualidades o prestaciones objetivas, sino conformado como objeto de deseo, es decir, como imagen seductora destinada a capturar la mirada del espectador”**



S. M.

de manera inmediata y permanente todo tipo de signos, de movilizar todo tipo de códigos y de introducirlos, capilarmente, en los últimos rincones del tejido social), a partir de cierto momento de su desarrollo, tiende a vaciarse de contenido semántico para convertirse en un espectáculo donde sólo reina el ruido de los cuerpos en su más inmediata matericidad.

Es, por lo demás, la paradoja del Occidente de la posmodernidad: una civilización que poseyendo más códigos, más aparatos discursivizadores y más saberes especializados, operativos, científicos, para configurar la realidad, se vacía progresivamente de dimensión simbólica. Es entonces lo real, en su otredad radical, en lo que en ella hace resistencia a toda significación, allí donde concierne de manera directa, no mediada, al goce escópico, lo que se impone.

Esta conversión espectacular del discurso soportado por la tecnología televisiva genera, simultáneamente, un desplazamiento de la demanda de transparencia discursiva (esa sobre la que se funda la racionalidad, pero también la democracia de Occidente: que cese la ambigüedad de los dobles discursos, que se suprima la opacidad del poder) en forma de una nueva demanda, confusamente solapada sobre la primera, de transparencia visual: que todo sea visible, que nada se resista a la mirada (a su deseo). Se olvida, entonces, que el fundamento simbólico de la ley se sostiene sobre cierta limitación de la mirada, la necesaria para que se constituya ese ámbito de lo invisible que es el de las palabras fundadoras que hacen posible la verdad en el espacio social (11).

La demanda de trasparencia visual se descubre, entonces, refractaria a toda ley; su lógica ya no es la del deseo en tanto articulado, sino la de la pulsión. Esta es, entonces, la más inquietante sospecha, que a partir de cierto momento, el discurso televisivo, en su radical espectacularización, comience a manifestarse como un discurso psicotizado —el porno duro es sin duda una de sus manifestaciones más relevantes, nos devuelve, a la escala del plano detalle, la quiebra de la forma humana —de la antropoforma—, en una fragmentación que termina manifestándose como siniestra; pero es esa misma lógica la que reina en

el *reality-show*, la misma forma de buscar las hendiduras del cuerpo, la misma escala visual para acechar las manifestaciones de su quiebra.

La fragmentación se descubre entonces como un elemento facilitador entre lo imaginario y lo real; pues el dispositivo televisivo no acaba ofreciéndonos otra cosa que fragmentos, restos, basura del sentido. Y la basura, entonces, se descubre como cuerpo de goce para la mirada. Psicotización del discurso: la programación televisiva se conforma como un discurso que, en su fragmentación y caotización, apunta hacia el límite mismo de su disolución discursiva, un discurso incesante e incesantemente vacío, redundante, repetitivo. (12)

Y, finalmente, cierto encanallamiento de la mirada en ese espectáculo extremo de los cuerpos vacíos de signos, exhibiendo su intimidad a la mirada pública, que constituye el *reality-show*. Frente a él, un sujeto que se quiere puro espectador, es decir, alguien que mira desde fuera, que en nada se siente comprometido con lo que ve. Y, en la medida en que todo le es dado a ver, afirmándose en cierta posición paranoide, la de quien, en lo imaginario, se vive amo de lo real, aquel que, ausente de toda restricción, inmunizado de todo contacto, de toda contaminación, convierte al otro, finalmente, en puro objeto de goce. Momento, a partir del cual, el dispositivo televisivo manifiesta cierta semejanza con la maquinaria sadiana.

#### **Del espectador al ciudadano comprometido con el mundo que habita**

¿Qué hacer frente al espectáculo televisivo? ¿Cómo orientar, con respecto a él, una política de intervención pedagógica?

Durante décadas, y creemos que erróneamente, se ha insistido en pensar el fenómeno televisivo, básicamente, como un discurso ideológico. Es decir, como un discurso que, implícitamente, transmitía ciertos valores que debían ser desenmascarados. De manera que, se pensaba, era urgente enseñar a los jóvenes a dominar el "lenguaje" que en la televisión operaba, para así hacerles capaces de defenderse de los mensajes ideológicos que contenía.



**"La adquisición por las empresas publicitarias de las miradas deseantes de los telespectadores supone una inversión que será recuperada, incrementada, cuando, más tarde, ese deseo del telespectador que ha sido fijado en el objeto publicitario genere un acto de compra en el mercado"**

Sin embargo, si el análisis que hasta aquí hemos realizado es correcto, deberemos deducir que era ése un enfoque esencialmente desorientado. Y ello porque, en lo esencial, el texto televisivo no se conforma esencialmente como un discurso ideológico, sino como un espectáculo. Y uno en el que casi nada hay implícito; más bien todo lo contrario: lo más sorprendente del discurso televisivo contemporáneo es su explicitud —pero ésa es, después de todo, la lógica espectacular—. El espectáculo televisivo no oculta ninguno de sus mecanismos; por el contrario, los exhibe explícitamente, los proclama. Es decir, proclama de manera insistente su voluntad de construir un vínculo amoroso permanente con su espectador, su voluntad de seducirlo, de conformarse plenamente a su deseo. Y, en esa misma medida, se vacía de contenido ideológico... pues, de hecho, tiende, como hemos podido contemplar, a vaciarse semánticamente.

El discurso televisivo es, en este sentido, una de las manifestaciones emblemáticas de la crisis radical de las ideologías que caracteriza a nuestra posmodernidad. El gran espectáculo televisivo, lo hemos advertido ya, es un espectáculo de la transparencia: de las imágenes, de los cuerpos, del deseo. Su discurso, como el del capitalismo contemporáneo, es inmanente, sólo reconoce los valores empíricos que rigen objetivamente su funcionamiento —el dinero, el deseo—, no concede lugar a la dimensión de los valores trascendentales —simbólicos— sobre la que, hasta hace bien poco, se fundara toda ideología.

Queremos insistir en ello: lo más peligroso de la televisión contemporánea no estriba en su capacidad de difundir cierta ideología que debería ser desenmascarada. Por el contrario, lo que la hace extraordinariamente inquietante es su radical vaciado semántico, su vacío de ideología. Y, en esa misma medida, la construcción de un espectador que tiende a entregarse a la satisfacción de su pulsión escópica sin encuadre ideológico —y ético— alguno.

Es sin duda importante educar a las nuevas generaciones en los lenguajes de la imagen. Pero no llegaremos muy lejos por esa vía frente al actual modelo televisivo. Pues su espectáculo, en la misma

*"Una de las piezas básicas en la actual configuración del dispositivo televisivo es el mando a distancia, instrumento que permite al espectador navegar a través de las ofertas programáticas de las diversas cadenas introduciendo una tasa de fragmentación añadida"*

medida en que conduce a un grado cero de la representación, se sitúa, en lo esencial, al margen del lenguaje.

De lo que debiera tratarse, entonces, es de desplazar al sujeto de la posición que el dispositivo televisivo le destina como espectador, de introducir, en esa relación dual, escópica, imaginaria, que enfrenta al espectador con el espejo espectral de su deseo, un tercer término.

Parece sencillo. Además, lo es: resulta asombroso el efecto que se produce en el sujeto cuando, fuera de los espacios convencionales del consumo televisivo, en el aula o en la sala de conferencias, alguien, un tercero, cierto profesor, algún conferenciante, introduce su presencia tercera y su palabra reflexiva nombrando, describiendo lo que en la relación del espectador con la imagen televisiva se juega. Este injerto terciario, simbólico, en la lógica dual del dispositivo, diríase que desencadena, en el sujeto, un aluvión de palabras que tenía contenidas, que hasta entonces no había tenido ocasión de articular. Y así era, sin duda, porque quien habla ahora, ya no es el espectador —ese sujeto escópico volcado a las pasiones de su mirada— sino el ciudadano. Ese ciudadano que renace cada vez que encuentra un espacio que le permite afirmarse en el campo de la palabra. No un espectador, entonces, sino todo lo contrario: alguien que se descubre comprometido con el mundo que habita.

Jesús González Requena es profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (teléfono de contacto: 91 - 394.22.55). Luis Martín Arias es profesor asociado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Valladolid y profesor de Historia del Cine en la Facultad de Historia de la citada universidad (teléfono de contacto: 983 - 26.30.21).

## Notas

(1) Jesús González Requena. "El dispositivo televisivo". En *Área Cinco*, núm. 2. Madrid, enero-abril 1993.

(2) Jesús González Requena y Amaya Ortiz de Zárate: *La metamorfosis del deseo. Teoría y práctica del análisis del spot publicitario*. Cátedra, Madrid, en prensa.

(3) Jesús González Requena. *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid, Cátedra, 1988.

(4) Para el concepto de estructura discursiva de superficie, véase Teun A. Van Dijk. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1983.

(5) Para el concepto de discurso enunciado, véase A. J. Greimas y J. Courtés. *Semiotica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1982.

(6) Para el concepto de descodificación aberrante, véase Umberto Eco: "¿El público perjudica a la televisión?", en M. Moragas: *Sociología de la comunicación de masas*. Gustavo Gili, Barcelona, 1979.

(7) Gianfranco Bettetini. *La conversación audiovisual*. Madrid, Cátedra, 1986.

(8) Tales como "El jardín de los senderos que se bifurcan" o "El inmortal".

(9) El concepto de pulsión escópica procede de Jacques Lacan. *El seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona, Paidós.

(10) En otro lugar hemos analizado los efectos de la alteración de la estructura familiar que de ello se deduce, tal y como se manifestaba en un filme de Hitchcock: Luis Martín Arias. "Los pájaros: lo real como cortocircuito del sentido". En: *Alfred Hitchcock*. Oviedo, Fundación Municipal de Cultura, 1989.

(11) Hemos desarrollado esta temática en profundidad en: Jesús González Requena. *El espectáculo informativo. O la amenaza de lo real*, Akal, Madrid, 1989.

(12) Lacan definió la psicosis como un discurso permanente, en el que el loco "habla todo el tiempo... no cesa de hablar para no decir nada" (*El Seminario 3: Las psicosis*. Barcelona, Paidós, 1984). "Un loco es precisamente aquél que se adhiere a ese imaginario puro ..." (*El Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Barcelona, Paidós, 1983), pues, en la locura, "... hay una dominancia realmente impactante de la relación en espejo".

## TELEVISION Y EDUCACION\*

Como complemento al artículo de Jesús González Requena y de Luis Martín Arias sobre el texto televisivo, sugerimos a los lectores de SIGNOS la consulta de algunas obras que, a nuestro juicio, pueden contribuir al conocimiento de las características del discurso televisivo y a clarificar posibles criterios de intervención educativa en este terreno.

COLOMBO, F.: *Rabia y televisión*. Barcelona: Gustavo Gili, 1983.

El autor, partiendo de casos concretos, casi siempre referidos a los efectos o las condiciones de producción de la noticia en televisión, apunta explicaciones sugerentes y asequibles sobre diversos asuntos como la discursivización de la realidad operada por el medio, el componente espectacular del discurso televisivo, el sentido unidireccional e irreversible del mensaje televisivo, la reducción del destinatario a la pura dimensión de espectador aislado e individual y, finalmente, las últimas tendencias a la omnipresencia del medio. La obra puede constituir una primera lectura, amena y asequible, para quien desee acercarse al fenómeno de la televisión. Las continuas referencias a los efectos de persuasión (o a los efectos indeseados) de los mensajes televisivos y a las posibilidades o intentos de control o manipulación permiten atisbar el conjunto de valores o actitudes que sería posible abordar en un trabajo didáctico sobre el discurso televisivo.

CUETO y otros : "El discurso televisivo". En LOMAS, C. y OSORO, A., *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

Se trata de una unidad didáctica, pensada para el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, que pretende abordar el problema de la enseñanza y el aprendizaje, en el área de Lengua, de contenidos referidos a los discursos de los *media*. Se abordan en la unidad cuatro propuestas de trabajo en el aula: la programación televisiva, el informativo en televisión, los programas-concurso y los distintos géneros narrativos del medio. La metodología adoptada implica que el trabajo sobre cada una de esas cuatro propuestas está concebido como una secuencia de tareas de

uso y reflexión que conducen en todos los casos a tareas finales de producción o análisis. La propuesta didáctica, que parte de un cuestionario realizado a los propios alumnos sobre hábitos de consumo e ideas previas sobre la televisión, integra contenidos referidos a conceptos, actitudes y procedimientos.

GONZALEZ REQUENA, J. (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Cátedra. Madrid.

—*El espectáculo informativo* (1989): Akal. Madrid.

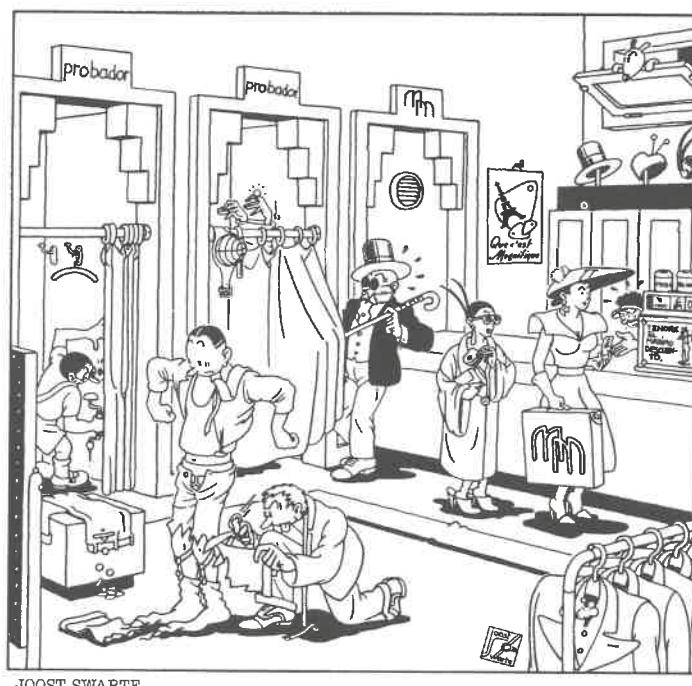
A medio camino entre la investigación semiótica y psicoanalítica, los trabajos de Jesús González Requena constituyen una valiosa aportación a la reflexión sobre el discurso televisivo como simulacro comunicativo y como espectáculo descorporeizado y mundano, al estudio de las funciones del lenguaje televisivo y a la constatación de la abolición de la palabra.

LOMAS, C. : "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua". En LOMAS, C. y OSORO, A.(Com.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

Partiendo de los altos índices de consumo cultural de mensajes como los televisivos o los publicitarios, el autor defiende la necesidad de ir construyendo, desde tempranas edades, "un saber escolar en torno a las imágenes (un *saber hacer* y un *saber cómo se hacen*) capaz de impulsar una competencia *spectatorial* dirigida a una comprensión cabal de la iconosfera visual en la que vivimos". El trabajo concluye con una serie

de orientaciones didácticas sobre el lenguaje de la publicidad, del cómic y de la televisión en las que el profesorado encontrará no sólo una descripción de los objetivos, contenidos y tareas de aprendizaje que a juicio del autor deben abordarse en el aula con cada uno de los lenguajes citados sino también una *propuesta de método* (un conjunto de *instrucciones de uso lector*) para el comentario en el aula de los textos iconoverbales de la comunicación publicitaria o televisiva.

\* Esta breve bibliografía comentada ha sido elaborada por Carlos Lomas y Andrés Osoro.



MONOGRÁFICO

# USOS ORALES Y ESCUELA \*

CARLOS LOMAS \*\*

Q

uienes enseñamos lengua en las aulas de la escolaridad obligatoria estamos casi siempre de acuerdo cuando hablamos o escribimos sobre los fines comunicativos de la educación lingüística. En efecto, si conversamos con enseñantes, con lingüistas de las más diversas escuelas o con especialistas en asuntos pedagógicos acerca de la finalidad del aprendizaje escolar de las lenguas, es probable que unos y otros coincidamos en que el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua en la educación primaria y secundaria es la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje. E insistimos en la conveniencia de que la educación lingüística se oriente al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación humana y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas necesarias para *hablar, escuchar, leer y escribir* cuando se habla, se escucha, se lee o se escribe. Porque, en última instancia, ¿cuáles son las habilidades comprensivas y expresivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz en los intercambios verbales que caracterizan la comunicación entre las personas? Conversar de manera apropiada, intervenir en un debate, entender lo que se escucha o lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, los sentimientos o las fantasías, saber cómo se construye una noticia o un anuncio, persuadir y convencer, escribir un informe o resumir un texto: he aquí algunas de las cosas que las personas, en las diversas situaciones de comunicación y con distintas finalidades, hacemos habitualmente con las palabras.

Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula de lengua como un escenario comunicativo (como una *comunidad de habla*) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y recrean textos de la más diversa índole e intención. Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde el aula de lengua al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (*hablar y escuchar, leer y escribir*) en la vida de las personas y favorecer, en fin, la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas que hacen posible la *competencia comunicativa* de los hablantes. Esta competencia es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques sociolingüísticos y pragmáticos más recientes, como la capacidad cultural (adquirida en la escuela y en otros ámbitos públicos de uso) de los hablantes y oyentes para producir y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas.

Pero no basta con proclamar los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua. Es necesario adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios co-

*"Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula de lengua como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y recrean textos de las más diversa índole e intención"*

municativos entre las personas. Y en esa búsqueda de la coherencia conviene reconocer que, casi siempre, entre el deseo y la realidad, entre los fines que se dicen y las cosas que se hacen en las aulas, se abre un abismo.

Porque, si en las intenciones unos y otros estamos de acuerdo, basta con asomarse a los manuales escolares más habituales en la enseñanza primaria o a los libros de texto más usados en la educación secundaria para comprobar cómo con frecuencia en las clases de lengua se dedica un tiempo casi absoluto al conocimiento del sistema fonológico de la lengua, al estudio de la morfología de las palabras, al análisis sintáctico de las oraciones, a la corrección ortográfica o al comentario de los rasgos formales de los diversos textos literarios en detrimento de las actividades de uso expresivo y comprensivo. Estos contenidos pertenecen, claro está, al conocimiento lingüístico y literario pero por sí solos en escasa medida contribuyen al logro de unas intenciones educativas orientadas al desarrollo de las capacidades comunicativas de las personas. Y la lengua en la escuela se convierte entonces en una retahíla de contenidos formales que casi nada tiene que ver con el uso que de esa herramienta de comunicación que es el lenguaje hacen fuera de los muros escolares quienes habitan de lunes a viernes en las aulas. En consecuencia, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas se orienta cada vez más al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de nociones gramaticales o literarias cuyo sentido a sus ojos comienza y acaba en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos. Y las clases de lengua se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística mientras en las aulas casi nunca se habla, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una *textura* y una *contextura* y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras.

Quizá el síntoma más claro de estas formas de hacer en las aulas de lengua lo constituya la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fomento de la competencia oral del alumnado. El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos *ilegítimos* de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber *qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo*, cómo otorgar coherencia –o *textura*– a los textos que construimos y cómo adecuarlos –*contextura*– a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana. Y ello pese a que el habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros *juegos de lenguaje*.

No conviene olvidar algo tan evidente como que los *actos de habla* (los usos orales de la lengua) forman parte de la conducta comunicativa más habitual entre las personas: al hablar intentamos hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística.



ump  
e  
ha  
co  
danc  
nig  
eve

com  
dur  
W  
onuntoll  
in  
nd  
Uglinc  
in  
wht  
ma

*“Las clases de lengua se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística mientras en las aulas casi nunca se habla, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras”*

o dijo Cicerón hace demasiados siglos, cuando vinculaba la retórica a la dialéctica, que trata de la acción humana, lo recordó Humboldt hace poco más de cien años al insistir en que el lenguaje era esencialmente *energéia* (actividad), lo reiteró hace dos décadas Jakobson al recordar que “el discurso no se da sin intercambio” e irónicamente lo certifica en nuestros días Halliday: “después de un intenso periodo de estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho de que las personas se hablan entre sí”. Pese a ello, algo tan obvio se ha olvidado con demasiada frecuencia en la investigación lingüística y en nuestras escuelas e institutos.

En efecto, en nuestras aulas, quizás como herencia del olvido intencional por parte de los estructuralismos del habla y de la actuación lingüística, los asuntos relativos a las modalidades orales del uso, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos o a los procesos cognitivos implicados en la emisión y en la recepción de los mensajes orales han permanecido ajenos a un trabajo escolar centrado por el contrario en las categorías gramaticales, en los usos escritos y en sus normas gráficas, en el análisis sintáctico y en los modelos canónicos de la historia literaria. Tal tradición didáctica, sin embargo, no es fruto del azar ni de una especie de “perversión pedagógica” que afecte especialmente a quienes enseñamos lengua. Hay razones más profundas que tienen que ver con la visión que de los fenómenos lingüísticos se mantiene aún en las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial de los enseñantes de lengua y con el pensamiento pedagógico del profesorado sobre el aprendizaje *natural* de los usos orales.

Por una parte, la formación lingüística y literaria del profesorado de lengua es deudora de la hegemonía académica de la teoría gramatical, de los estructuralismos lingüísticos y del formalismo literario y por tanto adolece de carencias teóricas y metodológicas bastante evidentes en el ámbito del análisis, la observación y la evaluación del habla de las personas. Por otra, durante demasiado tiempo, ha arraigado entre el profesorado la idea de que los usos orales se adquieren de forma natural a tempranas edades por lo que, si los niños y las niñas ya *saben hablar* cuando acuden a la escuela, si en circunstancias normales son capaces por sí mismos de ir adquiriendo y desarrollando las estrategias necesarias para comprender y expresar cualquier tipo de mensaje oral, entonces no tiene ningún sentido que el aprendizaje idiomático se oriente hacia tales menesteres.

Hay indicios, sin embargo, de que las cosas están cambiando. En primer lugar, como señala Helena Calsamiglia en este mismo número de SIGNOS, en las últimas décadas la evolución de las ciencias del lenguaje pone de relieve el auge de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y la psicología del lenguaje de orientación cognitiva. Tales teorías sobre el uso lingüístico han comenzado a interesarse por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos, por la forma en que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión entre las personas, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que juega en todos esos procesos la interacción social. En segundo lugar, en el campo pedagógico las actitudes respecto a los usos de la lengua comienzan a

*"La educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una desalienación expresiva que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana"*



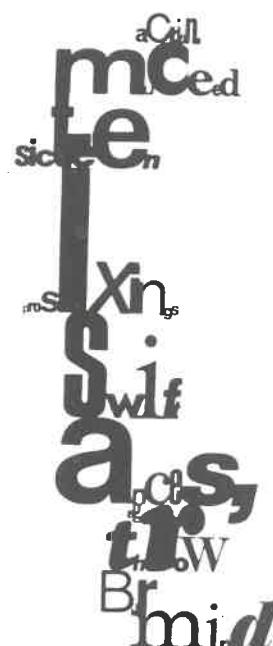
cambiar a partir de la década de los setenta. La publicación del *Informe Bullock* (1974) y de los *Informes Munn and Dunning* (1977) abre el camino de la revisión crítica de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de las lenguas, tan atentas hasta entonces al conocimiento de los aspectos formales del sistema lingüístico pero tan indiferentes con respecto a los usos comunicativos de las personas. Tales documentos insisten una y otra vez en la conveniencia de una mayor atención pedagógica al desarrollo de la lengua oral en la escuela ya que, si bien es cierto que los niños y las niñas "ya saben hablar" al comenzar su vida escolar, no lo es menos que tal competencia oral les vale tan sólo para las situaciones comunicativas más habituales en la infancia pero se revela como insuficiente o inadecuada en contextos más complejos de comunicación donde se requiere un uso más formal y elaborado de los recursos de la lengua.

Cuando un niño adquiere una lengua inicia la lenta y difícil andadura del aprendizaje escolar y cultural de las estrategias de cooperación y persuasión que caracterizan la comunicación entre las personas. Y al aprender una lengua en el seno de situaciones concretas de comunicación no sólo inicia la adquisición de las reglas gramaticales que hacen posible la formación de las palabras y de las oraciones: aprende sobre todo, en sus intercambios comunicativos, el modo en que esas personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, el significado cultural asociado a esos usos comunicativos. Aprende a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y la ajena, a ir construyendo en fin en ese proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable. De ahí que el cambio en la educación lingüística de la infancia, la adolescencia y la juventud deba comenzar por ponernos de acuerdo en algo tan evidente como que nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible, como sugiere Luci Nussbaum en estas mismas páginas, recuperar la palabra en la clase de lengua. Porque si bien es cierto que todos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, no es menos cierto que, como subraya Amparo Tusón más adelante, también somos *desiguales en el uso* –y especialmente esos *teleniños y depredadores audiovisuales* que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria–. Por todo ello, la educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una *desalienación expresiva* que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo *mercado de intercambios* que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y formas que denotan discriminación o manipulación entre las personas.

**Hablar en clase:** por paradójico que parezca, he ahí el reto innovador que nos aguarda.

(<sup>o</sup>) Este texto recoge algunas de las ideas expresadas con mayor detalle en LOMAS, C. (1994): "La educación lingüística y literaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 1.

(<sup>ee</sup>) Carlos Lomas es asesor de lengua del CEP de Gijón y director de SIGNOS (teléfono de contacto: 98-5342100).



## 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\*



**E**sta 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 signíco 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 etnomethodología 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 *entrevisitas* 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"**

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

## La conversación

La diferencia más sustancial de la conversación está en el ámbito de la situación de enunciación. Esta incluye la presencia física de los interlocutores y que éstos comparten 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 comparten 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.



CARLO BELLOLI

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

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

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

### Elementos de la textualización

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

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



FRANCESCO CANGIULLO

**"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"**

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

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

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

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

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

## Elementos de la textualización

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

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

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

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

ROMAN CIESZLEWICZ

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

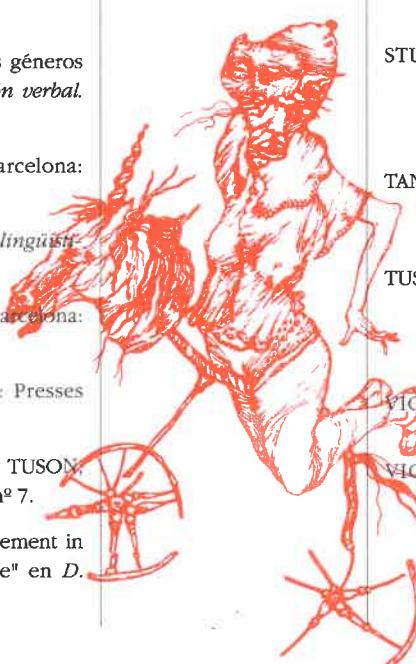
Para concluir, quisieramos llamar la atención sobre la necesidad de avanzar en el análisis y la reflexión sobre los aspectos del discurso oral y sus conexiones y divergencias funcionales con el escrito. A modo de síntesis y también de sugerencia, desde la perspectiva de la enseñanza, resaltaremos algunos 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 anàlisi del discurs" en *Caplletra*, nº 7.
- PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading. Analysing classroom Language*. London: Basil Blackwell.
- SALVADOR, V. (1989): "L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura" en *Caplletra*, nº 7.
- SCINTO, L. (1986): *Written Language and Psychological Development*. N. York: Academic Press.
- SHANK, R. y ABELSON, R. (1977): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987.
- STUBBS, M. (1980): *Language and Literacy. The Sociolinguistics of Reading and Writing*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Ver cap II).
- TANNEN, D. (1982): *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N. J.: Ablex.
- TUSON, A. (1988): "El comportament comunicatiu: l'anàlisi conversacional" en A. Bastardas y J. Soler (eds) *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- VIGNER, G. (1979): *Parler et convaincre*. Paris: Hachette.
- VIGOTSKI, L. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- (1978): "The Prehistory of Written Language" en *Mind in Society*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.





## EN LIBRERIAS

Si así lo deseas, puedes hacerte con tu ejemplar de *SIGNOS* en las siguientes librerías:

Librería Ojanguren, Librería Santa Teresa, Librería Cervantes, Librería La Palma,  
Librería Arco Iris, Librería Aldebarán, Librería Olegario. **OVIEDO**  
Librería Paradiso, Librería Cornión, Librería Cervantes, Librería Platero, Xarabal  
Librería, Librería Andecha, Librería Atenea, Alborá Llibros. **GIJÓN**  
Librería Don Quijote. **LANGREO**  
Librería La Torre, Librería Cinco, Librería Cultura. **MIERES**  
Puvill Libros, Librería Abacus, Librería Herder. **BARCELONA**  
Librería Herriak. **BILBAO**  
Librería Ordoño, Librería Pastor, Librería Valderas, Librería Padre Islas. **LEÓN**  
Marcial Pons Libreros, León Sánchez Cuesta, Paradox Libros. **MADRID**  
Librería Lara, Librería Maxtor. **VALLADOLID**  
Librería Cervantes, Librería Víctor Jara. **SALAMANCA**  
Librería Didacta. **LA CORUÑA**  
Pórtico Librería. **ZARAGOZA**  
Librería Gabina (Gandia). **VALENCIA**

# SUSCRÍBETE!

**SIGNOS** se envía gratuitamente a todos los centros públicos de Asturias, a todos los ICEx, CEPs, CAPs, CEFOCOPS, CRPs y COPs del Estado, a todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a las facultades de Ciencias de la Educación, a bibliotecas públicas de capitales de provincia, a consejerías autonómicas de Educación y a los departamentos de educación del profesorado de diversas instituciones públicas. Si a título personal o en tu centro de trabajo deseas tener tu ejemplar de *SIGNOS*, copia el boletín de suscripción adjunto y envianoslo a la mayor brevedad posible.

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

#### FORMA DE PAGO

- Cheque remissivo** de 3.200 pts. más gastos de envío.
- Tienda** de 3.200 pts. a favor de Alborá Llibros, Caja de Asturias, agencia urbana Jovellanos, Nº Cta. 3-00010353
- Cheque nominativo** a favor de Alborá Llibros.
- Efectuación bancaria** para lo cual ruego al Banco/Caja ..... Ag. nº ..... Domiciliada en ..... Provincia ..... abone a Alborá Llibros hasta nuevo aviso y con cargo a mi C/C o libreta de ahorro nº ..... el importe (3.200 pts.) de la suscripción a la revista **SIGNOS** a la presentación del presente recibo.
- Don/Doña ..... Domicilio ..... Teléfono ..... Provincia .....  
Cod. Postal-Población ..... Fecha ..... FIRMA

Enviar en sobre cerrado a **Alborá Llibros. Plaza Romualdo Altavozález, 5 - 33202 GIJÓN (ASTURIAS)**.



## 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\*\*



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

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

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

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

### La Sociolingüística y el estudio del uso lingüístico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Del hecho de que exista una variedad o una lengua socialmente "legítima" se desprende que su apropiación por parte de los individuos 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



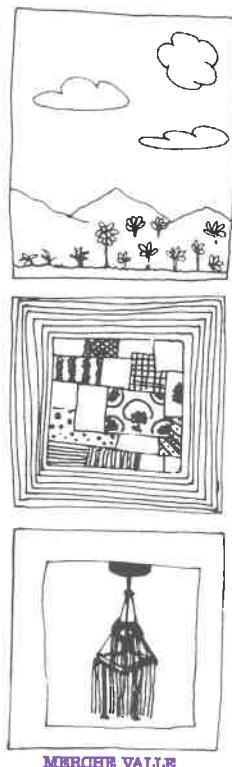
MERCHE VALLE

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



MIRÓVALLE

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

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

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

#### **Una propuesta para el análisis y la producción del discurso oral**

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

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

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

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

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

Los presupuestos básicos de esta orientación son los siguientes:

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

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

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

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

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

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

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

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

### Estructura del hecho comunicativo

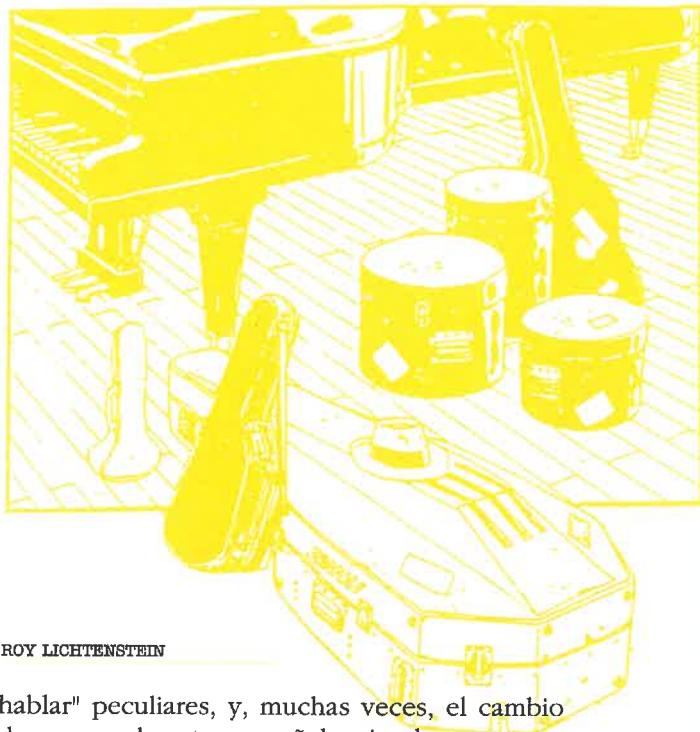
Hymes plantea que todo hecho comunicativo se estructura a partir de ocho componentes: Situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros. Veamos en qué consiste cada uno de estos componentes.

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

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

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

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



ROY LICHTENSTEIN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

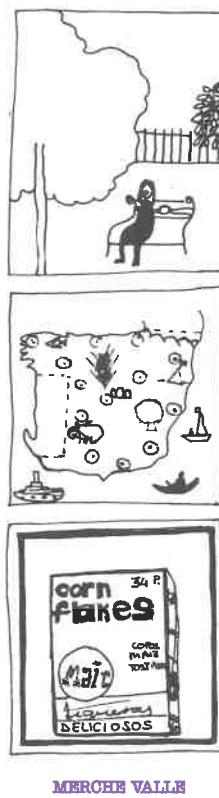
**"Nuestras evaluaciones se basan en gran medida en producciones lingüísticas orales o escritas, de tal forma que, muy frecuentemente, no podemos separar el qué se ha dicho del cómo se ha dicho"**

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.

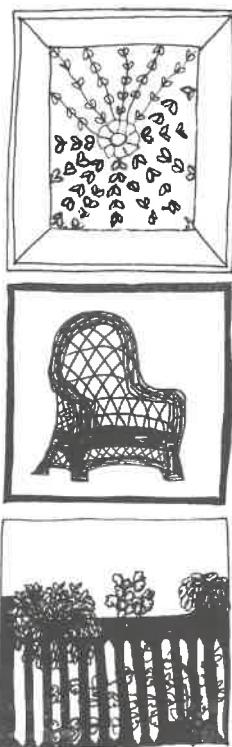
También es importante señalar que la alternancia de una variedad a otra (la producción de una frase coloquial dentro de un discurso formal o el cambio de una lengua a otra en un momento concreto) pueden funcionar como recursos estilísticos que cumplen efectos retóricos muy interesantes: relajar el ambiente, 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. Ésta norma de interpretación es específica de la interacción en el aula y los estudiantes tienen que tenerla muy clara si quieren comportarse de forma apropiada en la vida académica. La estructura interactiva "pregunta-respuesta-evaluación" es algo también muy típico, si bien no exclusivo, del mundo escolar. Fuera de las aulas —excepto en la relación adulto-



MERCHE VALLE

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

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

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

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

#### Guía para la observación y el análisis en el aula

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

*"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"*

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.

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 ele-

mentos léxicos del tipo "pero", "oye", que no es eso", etc., de a parentes 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, rui-

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

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

## NOTAS

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

(2) El subrayado es mío.

## Referencias bibliográficas

- ADAM, J. M. (1985): "Quels types de textes?", en *Le français dans le monde*, nº 192.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid: Akal, 1985.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSON (1979): "Sociolingüística y conocimiento del entorno", en *Cuadernos de Pedagogía*, 54, pp: 42-45.
- DURANTI, A. (1985): "Sociocultural Dimensions of Discourse", en T. A. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis, vol. I: Disciplines of Discourse*. London: Academic Press.
- GUMPERZ, J. J. (1972): "Introduction" en J. J. Gumperz y D.H. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- GUMPERZ, J. J. (1981) "Conversational inference and classroom learning", en Greeen i Wallat (eds) *Ethnography and Language in Educational Settings*, Norwood, N. J.: ABLEX Publishing Corporation.
- GUMPERZ, J. J. (1989) "Contextualization and Understanding", en Duranti, A. y C. Good-win (eds) *Rethinking Context*, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. y D. H. HYMES, eds. (1964) The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*. vol. 66, nº 6, part 2.
- HYMES, D. H. (1962): "The Ethnography of Speaking", en *Anthropology and Human Behavior*, Washington D.C.: The Anthropological Society of Washington.



*and Language in Educational Settings*, Norwood, N. J.: ABLEX Publishing Corporation.

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

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

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

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

## USOS ORALES

*En este artículo me propongo apuntar algunos elementos que pueden ser de utilidad para el tratamiento del uso oral en la clase de lengua. No pretendiendo presentar un inventario de actividades ni tampoco una secuenciación de contenidos según niveles escolares, tareas éstas, a mi entender, propias de cada centro educativo o de los autores de materiales didácticos. Mi intención es, sobre todo, ofrecer algunos ejes de trabajo para aquellos bloques de contenido de los programas que se refieren al análisis y reflexión sobre la lengua.*

# DE CÓMO RECUPERAR LA PALABRA EN CLASE DE LENGUA

**Notas para el estudio del uso oral**

LUCI NUSSBAUM\*



**N**o 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.

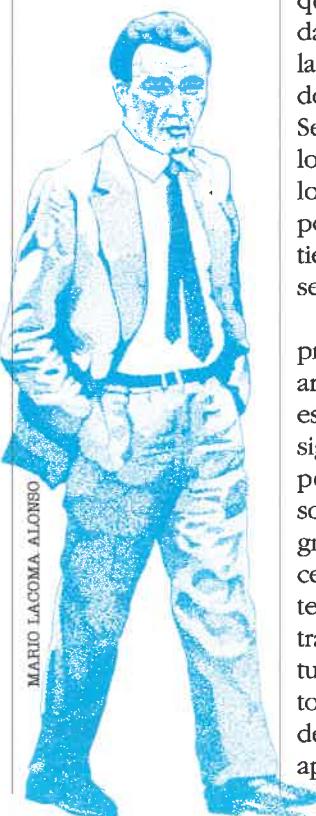
Por lo que se refiere a la primera lengua, la falta de instrumentos didácticos conlleva a menudo un planteamiento intuitivo conducente a exigir producción de debates, exposiciones sobre determinados temas, simulaciones de situaciones comunicativas, etc. sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que 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 apropián de las lenguas. La adquisición constituye un proceso inconsciente porque la interiorización de las reglas y normas de uso de la lengua se produce sin que el individuo tome conciencia de ello. Es también un proceso implícito porque no se adquiere un saber sobre la lengua sino un **saber-hacer** con

**"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"**



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

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

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

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



PEDRO MORENO

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, darme, etc.), la formulación directa o indirecta de los actos de habla, su valor ilocutivo, su encadenamiento, los movimientos para introducir, cambiar o precisar el tema, las causas de los malentendidos y su reparación, etc. puede ilustrar los elementos pragmáticos del uso de la lengua, mostrar las estrategias de las que se sirven los hablantes para conseguir sus objetivos y ayudar a precisar el concepto de competencia comunicativa.

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

### 2.3. Aproximación a la organización de los intercambios

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3. Una sonoteca para las clases de lengua**

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

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

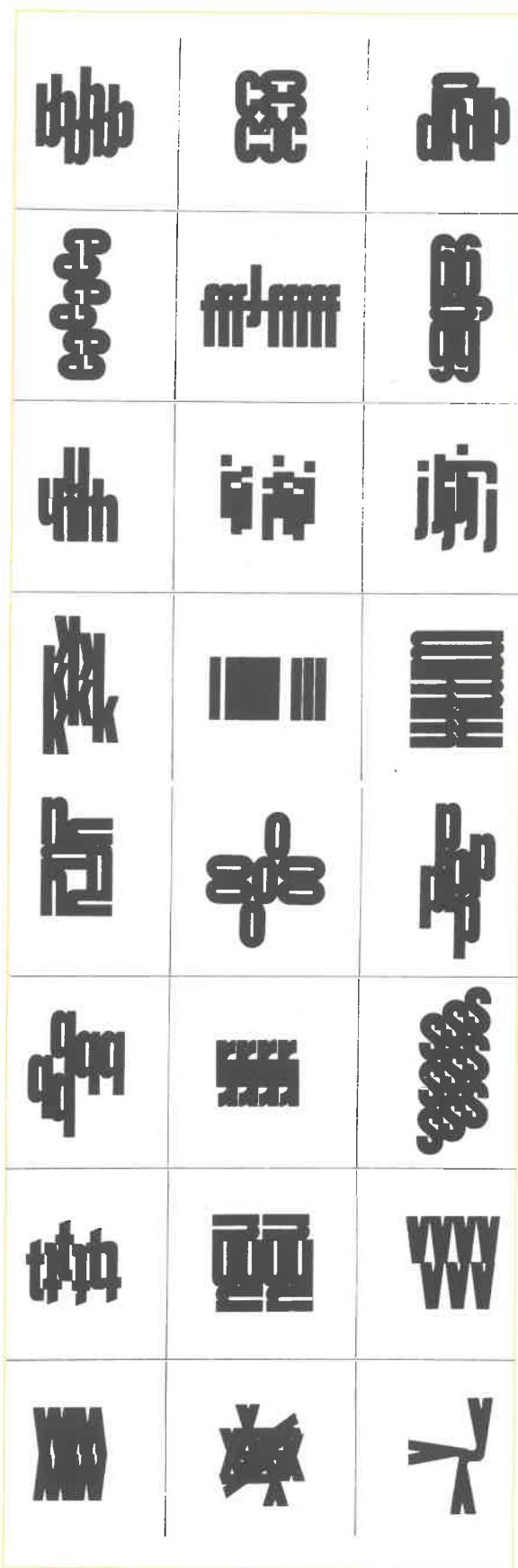
Para el registro de la imagen y el sonido, existen también numerosas posibilidades que van desde el magnetoscopio y la cámara de video hasta el circuito cerrado de televisión. De todas formas, los aparatos de uso doméstico son suficientes para empezar a almacenar material audio-visual.

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

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



HANS-JÖRG MAYER

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

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

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

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

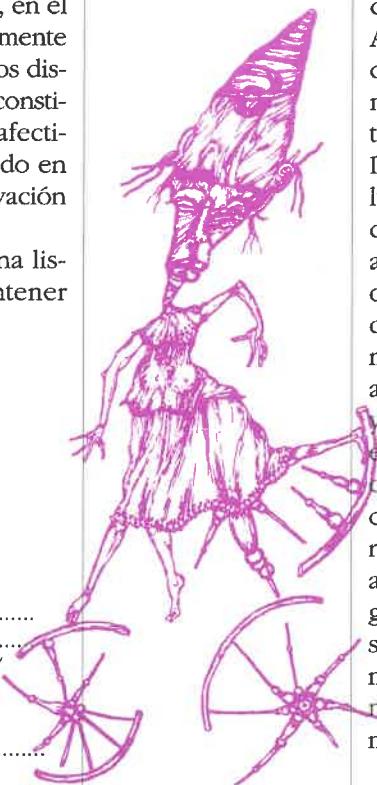
**"La falta de instrumentos didácticos conlleva a menudo un planteamiento intuitivo conducente a exigir producción de debates, exposiciones, simulaciones, etc., sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que permitan al alumno mejorar su expresión"**

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

#### 4. Ni bien ni mal, sino de acuerdo

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

La evaluación de la competencia comunicativa oral comprenderá así la



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 continua 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 parte de las necesidades de los alumnos, que tenga unos objetivos claramente definidos y que se dote de ~~lunas~~ 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.

(1) Luci NUSSBAUM.

Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales.

Universidad Autónoma de Barcelona.

Teléfono de contacto: (93) 581 11 34

## Bibliografía

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

## Notas

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

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

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

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

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

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

## USOS ORALES

# BIBLIO GRAFIA \*

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

ABASCAL, M. D. y otros (1993): *hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Octaedro. Barcelona

Este volumen surge como consecuencia del trabajo de un grupo de profesoras y profesores que venían desde hace tiempo trabajando con actividades de producción de textos orales en cursos experimentales de la reforma del sistema educativo. Tras aludir en el capítulo que abre el libro a la desatención tradicional en el aula de lengua de las destrezas orales y a las posibilidades que se abren ahora con los nuevos currículos y su énfasis comunicativo en los usos lingüísticos, los autores proponen un marco pedagógico para el trabajo con usos orales espontáneos y elaborados y describen actividades de observación y producción de textos orales.

Véanse con mayor detenimiento los presupuestos pedagógicos de este trabajo en el artículo de Dolores Abascal "La lengua oral en la Educación Secundaria", en

LOMAS, C. y OSORO, A. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

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

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

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

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

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

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

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

En esta obra encontramos una aproximación a los planteamientos y teorías del análisis textual producidos en Europa Occidental —área anglo-germánica— y específicamente en la Europa del Este, más desconocida para el público de habla castellana. Es una orientación que es imprescindible conocer para adentrarse en la problemática que presenta el estudio del discurso desde la perspectiva actual, que amplía los intereses de la lingüística más allá de los límites de la oración, para plantear el tipo de entidad que es el texto en el uso



JOOST SWARTE



social y cultural. Entendiendo todo estudio del texto como estudio del uso comunicativo del lenguaje, el autor presenta, a modo de inventario sistemático, las diversas propuestas y temas que han ido apareciendo en los últimos años, especialmente en lo que se refiere a la *coherencia* del texto y a la *tipología* textual. Dada la escasa presencia de publicaciones sobre el tema, esta obra se puede considerar como punto de partida para posteriores discusiones y elaboraciones.

BERSTEIN, B. (1975 y 1977): *Clases, códigos y control* (2 vols.). Akal. Madrid, 1988.

En esta recopilación de trabajos y artículos de Bernstein encontramos un buen exponente de los estudios teóricos de Bernstein sobre aspectos como las relaciones entre clase social, registro de uso de la lengua y socialización de los niños y las niñas en la educación primaria o como la influencia de las determinaciones sociales en la consolidación del uso escolar del código *elaborado* y por tanto del fracaso académico de quienes por su pertenencia a clases más desfavorecidas tan sólo son capaces de hacer un uso *restringido* de los códigos lingüísticos.

BERNSTEIN, B (1975): "Clase social, lenguaje y socialización", en *Educación y Sociedad*, nº 4, pp. 129-143, Akal. Madrid, 1989. LABOV, W. (1969): "La lógica del inglés no standard", en *Educación y Sociedad*, nº 1, pp. 145-168, Akal. Madrid, 1989.

En estos dos documentos se recogen los rasgos esenciales de la polémica sociolingüística entre Bernstein y Labov. Para el primero, lo pertinente es estudiar las diferencias en el uso del código lingüístico entre personas de las diversas clases sociales y así ser capaces de analizar las relaciones causales en el seno de la escuela entre clase social del niño, uso del lenguaje y éxito o fracaso escolar. En este sentido, los niños de clase trabajadora no acceden al código *elaborado* que establece la escuela por lo que sus usos *restringidos* de la lengua están en el origen de su fracaso escolar y social. Para Labov, sin embargo, el concepto de *diferencia lingüística* es un mito ya que, como demuestra su estudio sobre los comportamientos comunicativos de los niños negros en el *gueto*, sus desezas en el habla son más ricas que las habilidades orales de una clase media tan sólo atenta al código escrito. Un buen balance de esta polémica puede verse en la obra de Stubbs (1976) citada más adelante.

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

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

BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid, 1985.

Para Bourdieu, los discursos de los usuarios de los intercambios comunicativos actúan con arreglo a la lógica de un verdadero "mercado lingüístico", siendo exponentes simbólicos de su ubicación en la estructura social. Quienes detentan el "capital lingüístico" y producen y reproducen la "lengua legítima" actúan a la búsqueda de "beneficios" de distinción social, por lo que el lenguaje cumple una función socialmente diferenciadora orientada a perpetuar las prácticas socioculturales de los dominantes, que adquieren así rango de prácticas legítimas. Lenguaje, poder simbólico, obtención de beneficios en el mercado lingüístico, discurso ritual, procedimientos de censura o formalización... son algunos de los aspectos tratados por Bourdieu con un sano propósito de *provocación* orientado a poner de manifiesto la necesidad de reconocer los mecanismos sociopolíticos que consagran la legitimidad de algunos usos lingüísticos frente a otros y de esa manera intentar evitar la dominación simbólica que ejerce todo lenguaje en cuanto instrumento de acción y de poder.

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

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

BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros, 1993.

Brown y Yule presentan un amplio panorama de las diversas disciplinas que se ocupan del estudio del discurso con metodologías propias de la lingüística descriptiva. El fin de este trabajo es mostrar cómo se usa el lenguaje oral o escrito para comunicar intenciones concretas en contextos diversos. La descripción de estos usos (desde conversaciones hasta noticias de prensa, desde textos ficticios hasta *graffitis*) se hace mediante técnicas de análisis rigurosas. Las formas y las funciones lingüísticas, el papel del contexto en la interpretación, el contenido y la estructura del discurso, la estructura informativa o la referencia y la coherencia en el discurso son algunos de los temas tratados en este libro.

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

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

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC, col. Temas de Educación, 1991.

La autora, una reconocida especialista en lo que se refiere al papel que desempeña el uso lingüístico en las aulas, presenta un excelente trabajo sobre la manera en que las interacciones verbales orales que se producen entre maestros y alumnos afectan a los aprendizajes escolares. Cazden ofrece transcripciones de "conversaciones reales" registradas en diferentes niveles educativos (desde la educación infantil hasta la universitaria) con las que ilustra sus planteamientos, próximos a la etnografía de la comunicación y a la sociolingüística interaccional.

COOK-GUMPERZ, J. y J. J. GUMPERZ, eds., (1986): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós-MEC, 1988.

Desde la sociolingüística interaccional, los autores de este libro parten de una concepción muy específica del concepto de *alfabetización*, entendido como el conjunto de saberes que hacen que una persona sea considerada "competente" en su sociedad. Analizan a continuación el papel que la escolarización desempeña en la formación de los individuos y ponen el acento en los conflictos socioculturales que se pueden apreciar debidos a las diferencias que existen entre la "cultura" escolar y las diversas "culturas" o subculturas que existen en la sociedad.

ESCANELL, M<sup>a</sup> V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos / UNED.

Junto con el libro de Reyes citado más adelante, la obra de Escandell ofrece una introducción sistemática y clara de las diferentes teorías y de los temas más importantes que pueden englobarse actualmente bajo el rótulo de "pragmática". Dedica una parte importante del libro a demostrar la productividad de los estudios pragmáticos en casos concretos como los usos de la conjunción y los enunciados interrogativos, la metáfora y la literatura.

DAVIS, F. (1971): *La comunicación no verbal*. Alianza Ed., Madrid, 1976.

Este librito de voluntad divulgadora ofrece una excelente introducción sobre una amplia gama de fenómenos que se pueden agrupar bajo el epígrafe de "comunicación no verbal". La autora ofrece de un modo ameno y ligero una visión introductoria de los estudios realizados en este campo por alguno de los principales teóricos en diversos temas: Birdwhistell,

Scheflen y Kendon sobre kinésica; Hall y Chapple sobre proxémica, y Goffman sobre la dimensión pública del comportamiento no verbal. Son de interés algunos capítulos que se destinan a la discusión sobre las determinaciones filogenéticas y ontogenéticas del comportamiento no verbal, con referencias a la posible existencia de "universales gestuales", defendida por Eibl-Eibesfeldt o Ekman. El libro se completa con una bibliografía por capítulos poco frecuente en una obra de divulgación, aunque íntegramente en inglés.

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

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

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

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

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

GARCIA CAIERO, I. y otros (1986): *Expresión oral*. Alhambra, Madrid.

Trabajo con escaso soporte teórico que presenta propuestas de trabajo con objetivos y procedimientos. Las unidades de este breve trabajo se refieren a la lectura expresiva, la descripción, el relato, el debate, la entrevista, la conferencia y la exposición.

GOFFMAN, E (1979): *Relaciones en público*. Alianza. Madrid.

Basándose en la etología y en la etnografía de la comunicación, Goffman aborda el análisis sistemático de los rituales de interacción social, del conjunto de normas y de comportamientos verbales y no verbales que regulan los intercambios comunicativos y de las relaciones en el orden social o público. A partir de la consideración del individuo como *unidad rebicular* y, simultáneamente, como *unidad de participación*, realiza un sugerente estudio de los rituales negativos de interacción (el principio de territorialidad, las normas que regulan el respeto al territorio, las infracciones y sanciones que conlleva su vulneración) y de los positivos (los denominados *intercambios de apoyo*). Analiza posteriormente los mecanismos de negociación verbal y no verbal en los rituales de interacción para terminar con un repaso de los recursos de vinculación social y de los signos asociados a ese vínculo.

GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation". En Cole y Morgan (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press. New York (traducción al castellano en "Lógica y Conversación", en L. Ml. Valdés Villanueva: *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, pp. 511-530. Madrid, 1991).

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

El principio de Grice describe uno de los aspectos del lenguaje, su función cooperativa. Evidentemente, esta función puede ser traicionada, entonces el discurso puede fracasar por falta de calidad o verdad, inadecuación de la cantidad de información, irrelevancia o ininteligibilidad.

En el volumen de la edición castellana en el que encontramos el trabajo de Grice, el lector dispone de una selección de textos de filósofos que, desde finales del siglo XIX, se han ocupado en intentar explicar cómo se construye y se interpreta el significado a través de las lenguas naturales. En él se pueden encontrar textos básicos de pragmática como los de Austin, Searle o Wilson y Sperber.

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

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

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

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

HUDSON, R. A. (1980): *La sociolinguística*. Barcelona: Anagrama, 1981.

La obra de Hudson es un excelente manual introductorio para quienes se interesen por esta disciplina. En ella se aborda desde la propia definición y delimitación de la sociolinguística hasta temas de interés como las variedades lingüísticas, las relaciones entre lenguaje, pensamiento y cultura o el papel que desempeña el habla en la interacción social. En el último capítulo, bajo el título de "Desigualdad lingüística y social", Hudson trata los prejuicios lingüísticos, los estereotipos de maestros y alumnos y el debate en torno a la "teoría del déficit".

HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.

En la primera parte de este libro, Hymes discute la noción chomskiana, para él restrictiva, de "competencia lingüística" y aboga por una concepción que englobe no sólo los saberes gramaticales. En la segunda, Hymes reflexiona sobre el éxito de la noción de "competencia comunicativa" en el ámbito educativo.

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

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

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

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

LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Teide, Barcelona, 1989.

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

LITTLEWOOD, W. (1992): *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Paidós. Barcelona, 1994.

Este trabajo intenta presentar un marco metodológico "que esté compuesto de un cuerpo de ideas justificable y coherente y que sea capaz de producir acciones efectivas y útiles para la clase". Con arreglo a estas intenciones el autor aborda, desde las aportaciones de disciplinas como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la didáctica de las lenguas o la psicolinguística cognitiva, las teorías lingüísticas que se ocupan del lenguaje en su dimensión comunicativa, las creencias sobre el aprendizaje de la lengua entendido como el aprendizaje de técnicas, de *desrezas* o como un proceso natural o la necesidad de una metodología que tienda puentes entre las actividades de aula y los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua. En el último capítulo, Littlewood concreta su propuesta metodológica en torno a la comunicación oral, aunque a lo largo del libro muchas de sus propuestas son perfectamente aplicables al texto escrito.

LOMAS, C. y OSORO, A., comp. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

En este volumen colectivo se justifica el interés pedagógico de las aportaciones de la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística y la semiótica literaria e iconográfica, se sugieren criterios para la secuenciación de contenidos o para el trabajo gramatical o literario y se presentan algunas propuestas didácticas que ilustran un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua orientado a la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado. De especial utilidad para el trabajo con lengua oral en el aula son los textos firmados por Amparo Tusón ("Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua") y Dolores Abascal ("La lengua oral en la Enseñanza Secundaria").

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Los autores de este trabajo describen el panorama de las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus *miradas* al estudio del lenguaje y de la comunicación, señalando el interés de la tradición retórica, las limitaciones didácticas de los enfoques estructuralistas y la utilidad pedagógica de las aportaciones de la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, la sociolingüística o la semiótica, entre otras, por su descripción y análisis de los usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones diversas de comunicación. En la segunda parte del libro, insisten en el interés didáctico de las aportaciones de estas disciplinas a la hora de la planificación educativa en el aula de lengua y en la necesidad de disponer de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y de evaluación. Un resumen del contenido de este libro puede encontrarse en el número 7 de *Signos* (octubre-diciembre de 1992).

MOTOS, T. y TEJEDO, F. (1987): *Prácticas de dramatización*. Barcelona, Humanitas.

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

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

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

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

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

del RÍO, M. (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.

Desde la perspectiva comunicativa y funcional adoptada para la enseñanza de la lengua en la reforma educativa, la autora intenta dar respuesta a preguntas tales como "¿de qué lengua oral hablamos?", "hasta qué edad es posible seguir aprendiendo lengua oral?" o "¿cuáles son las situaciones o los contextos escolares más adecuados para enseñar y aprender lengua oral en la escuela?". Este libro, de clara intención práctica, puede ofrecer ideas y recursos para el planteamiento de los usos orales en el aula.

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

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

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

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

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

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

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

SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Cultura. Madrid.

Las autoras muestran cómo se construye el sexismo en la escuela a partir de un análisis de los usos orales que tiene en cuenta los intercambios verbales entre docentes y niños y niñas y las diferencias observadas en los usos de unos y otras. Una serie de tablas que resumen los datos de esta investigación sociolingüística y una sugerente bibliografía completan este trabajo (para un análisis del lugar de la mujer en la producción del discurso y del papel determinante de la diferencia sexual en el mismo, ver VIOLI, P. (1991): *El infinito singular*. Cátedra. Madrid).

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

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

En la segunda parte de la obra, el autor propone un modelo para el estudio de la organización y estructura del discurso en el aula a partir del examen de los intercambios entre profesores y alumnos, tomando para ello tres ejes de análisis: la negociación de actividades y temas, la distribución de los turnos de habla y la realización de las correcciones y reparaciones.

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

VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

(1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Desde la psicología de orientación sociocognitiva, Vygotsky demuestra que el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Las interacciones verbales en este sentido "desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores" facilitando el desarrollo de "las formas más

puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta". El lenguaje es una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento.

WERTSCH, J. V. (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.

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

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

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

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



JOOST SWARTE

## MUSICA

***La innovación educativa dentro del área de Música ha estado circunscrita a los primeros niveles educativos (E.G.B. - Primaria) para los cuales se ha creado una gran cantidad de materiales, de resultados desiguales,***

*pero se caracteriza por la utilización de métodos específicos para el nivel psicoevolutivo de los alumnos y el ámbito en el que se desarrollan (la escuela pública). No ha sido así en el caso de las enseñanzas medias, donde la ausencia de discusión metodológica ha sido la norma durante las últimas décadas en España. Esta situación ha dado lugar a propuestas que, aunque nominalmente se desarrollan a partir de currículo oficial de Educación Secundaria, no parecen que vayan encaminadas hacia los mismos fines.*

# ¿QUÉ MÚSICAS?

**La enseñanza musical  
en la Educación Secundaria**

ÁNGEL LOMAS\*

**E**l planteamiento oficial del área de Música dentro del ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria aporta novedades sustanciales en su contribución al currículum académico así como en su desarrollo y objetivos. No deja de ser sorprendente la poca resonancia que este hecho ha tenido en los medios musicales teniendo en cuenta que tanto los objetivos y contenidos como los criterios de evaluación atacan de forma directa los cimientos en los que se ha basado la educación del profesorado actual así como su práctica docente. De hecho, las primeras propuestas de las editoriales que han aparecido específicamente para la Educación Secundaria Obligatoria, parecen preocuparse más por adaptar las anteriores prácticas educativas al contexto de la nueva Ley más que por desarrollar el espíritu de ésta. Por otra parte, los materiales promovidos desde el ministerio como exemplificaciones de secuencias y unidades didácticas plantean a menudo una visión limitada de las posibilidades educativas del nuevo currículum.

Dada la importancia de la influencia que suelen tener los textos promovidos por las editoriales comenzaremos por un análisis de éstos. Los dos posibles modelos hasta ahora propuestos (por las editoriales Teide y Real Musical) se basan principalmente en dos líneas de actuación clara diferentes (1):

1. La Historia de la Música como punto de partida para la secuencia de contenidos.
2. La "gramática" tradicional de la Música, es decir, parámetros del sonido y elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, armonía...

### La Historia de la Música

"Debemos explicarles el motivo de los estilos musicales: por qué Mozart compone en una manera *aristocrática*, rococó, y cómo Beethoven llega a destrozar, con ánimo revolucionario, ese mundo, suplantándolo por el suyo propio, subjetivo, sentimental, *burgués*, que refleja exactamente el cambio político y sociológico de su época" (Kurt Pahlen, 1961: 97).

Uno de los planteamientos previos más inamovibles del profesorado ha sido que el repertorio al cual se debía dar acceso a los alumnos era el de la música culta occidental en el período que va desde el siglo IX hasta las primeras décadas del siglo XX. Esa era la **música** o, por lo menos, la *buena música*. Parecía bastante evidente que la escasa formación musical que los estudiantes recibían en la educación pública estuviera destinada a conocer las excelencias de nuestra tradición "culto". Las editoriales de libros de texto reforzaron esta idea publicando

manuales que intentaban compilar, de forma exhaustiva a menudo, el desarrollo de nuestro pasado histórico-musical, enmarcado en grandes períodos evolutivos, con abundantes disquisiciones estéticas y un listado de datos interminable. Todo ello en una llamativa coincidencia con los planteamientos de la asignatura de "Historia del Arte" de C.O.U. Curiosa esquizofrenia la que perseguía unos objetivos generales como los de que el alumno fuera capaz de comprender los fundamentos teóricos y estéticos de la obra de J. S. Bach, sus conexiones con el entramado histórico-social del protestantismo alemán, las implicaciones de su *expresionismo barroco* en épocas posteriores, etc., al mismo tiempo que los objetivos didácticos de las audiciones que acompañaban estas reflexiones eran reconocer un determinado timbre, discriminar una melodía, percibir la existencia de una voz grave (bajo continuo) o, en la mayoría de los casos, que el alumno fuera capaz de mantener silencio durante los minutos que duraba la audición. Hago referencia a la audición ya que éste es el procedimiento más habitual para el acercamiento del alumno al repertorio clásico, máxime si se impuso dentro de este ámbito educativo la opinión de que la praxis musical dentro del aula no sólo era imposible sino incluso desaconsejable: "Una importante causa de rechazo a la frequentación (sic) de la música en salas de conciertos y ópera por parte de la gente lo que constituye el recuerdo de experiencias negativas surgidas al intentar cantar o participar de la ejecución musical" (2) [Malbran, Furno y Espinosa, 1990: 373].

El profesor que haya intentado llevar a buen puerto una práctica docente siguiendo estos criterios habrá chocado frontalmente con una realidad en el aula que niega de forma tajante la posibilidad del aprendizaje por parte de la mayoría de los alumnos. Las razones son muchas, pero quizás las más importantes son:

1. La dificultad del aprendizaje de conceptos básicos musicales sin una experiencia directa de ellos a partir de la praxis musical por parte de los alumnos.
2. Al considerar la música clásica como la única significativa para el aprendizaje se está aislando la experiencia cotidiana de la mayoría de los alumnos, inutilizándola como base para la adquisición de los contenidos.
3. La no adecuación de los objetivos que se persiguen con el momento psicoevolutivo de los alumnos y de las alumnas.
4. La secuencia histórica no necesariamente facilita la mejor comprensión de las obras y de los autores.

Ante tales hechos, cabe hacer las siguientes consideraciones:

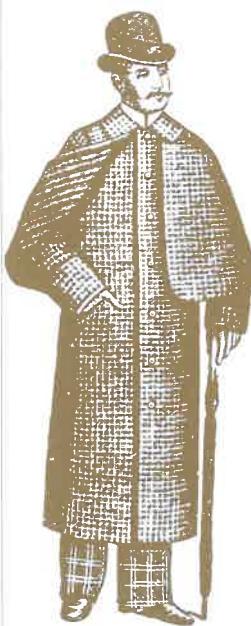
- Si bien es cierto que la ejecución musical no debe ser la única forma de acercamiento al hecho musical (Regeiski, 1980: 55), la verbalización de conceptos tampoco posibilita en sí la adquisición de éstos (Despins, 1989: 81; Regeiski, 1980: 36).
- En nuestra sociedad existen una gran variedad de repertorios musicales a los que los alumnos tienen un mayor o menor acceso. Esa experiencia musical constituye una base importantísima para el proceso de aprendizaje dentro del aula que en absoluto debe quedar fuera del aula. Dado que una enseñanza musical basada en la Historia de la Música se centrará principalmente en el aprendizaje de conceptos (aunque también es posible el desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales), sería deseable para un aprendizaje significativo la conexión de con los conocimientos previos de los alumnos (Ausubel, 1983) que en su mayor parte proceden de otros repertorios musicales. En este sentido, la propia normativa ministerial hace hincapié en la necesidad de utilizar la experiencia musical del alumno fuera del aula.
- El estudio de una Historia de la Música por períodos y la comprensión de los conceptos básicos de cada uno de ellos supone la necesidad de utilizar estrategias metacognitivas. ¿Es factible que un alumno de 14 años relacione conceptos históricos, sociales, estéticos, etc., adquiriendo la capacidad de elaborar conclusiones y relacionarlas con su experiencia musical? (3). K. Swanwick (1991) propone un modelo de la evolución del aprendizaje siguiendo el desarrollo que M. Ross hace partiendo de las ideas de Piaget. Según éste, el alumno de estas edades se encuentra inmerso en el "modo idiomático" que, entre otras características, presenta la de una fuerte identificación con modelos musicales establecidos. Modelos que, evidentemente, no son los que se le ofrecen en el aula, ya que su experiencia musical mayoritaria está fuera de ella. Según Swanwick, "parece poco probable que estos procesos musicales metacognitivos aparezcan antes de la edad de 15 años y es

**"Parecía bastante evidente que la escasa formación musical que los estudiantes recibían en la educación pública estuviera destinada a conocer las excelencias de nuestra tradición culta. Las editoriales de libros reforzaron esta idea"**

possible que algunos sólo alcancen en contadas ocasiones este elevado modo de respuesta musical" (p. 99). El "modo sistemático", que correspondería con que el alumno sea capaz de hacer reflexiones de carácter musicológico, histórico, psicológico o filosófico, parece así altamente improbable en estas edades. En realidad lo que se produce es un choque de voluntades con el intento de sustitución por parte del profesor de los modelos musicales que el adolescente necesita como apoyo dentro de su proceso evolutivo.

- "El gran defecto de este sistema procede de la creencia de que únicamente la cronología de los hechos conocidos e incluidos en repertorios constituye un buen cuadro (*sic*) para aprender" (Aneveau, 1993: 211). El aprendizaje musical necesita una gradación de contenidos que en absoluto tienen que coincidir con la cronología histórica. Es bastante evidente que determinadas piezas musicales del Medievo son más complejas y requieren conceptos más arduos para los alumnos que piezas del siglo XX cuyas características las hacen más fácilmente asequibles en una primera aproximación. La escucha de la polifonía renacentista requiere una práctica auditiva que será mayor en la medida en que el alumno haya desarrollado capacidades perceptivas con músicas de un lenguaje más asequible para él.

Este modo de enseñanza de la música era el propuesto en la mayor parte de los casos para la asignatura de 1.<sup>º</sup> de B.U.P. Si bien parecería fuera de lugar una crítica a un sistema ya reformado, lo que pretendemos hacer es llamar la atención sobre la pervivencia de algunos de estos aspectos en las propuestas de las editoriales para la Educación Secundaria Obligatoria, con el peligro de que la influencia de estos textos, combinada con la falta de un suficiente número de materiales alternativos, incline la balanza hacia los errores señalados anteriormente. En este sentido, textos como el de "Audición Musical" (Teide) proponen en su nueva edición una secuencia de contenidos basada en la Historia de la Música que, si bien incorpora contenidos proce-



S. M.

dimentales y actitudinales (ya estaban en ediciones pasadas) que le encuadran dentro del currículum de la Reforma, adolece de los mismos problemas señalados en los puntos 2, 3 y 4: la presencia de la música “no clásica” está reducida a un nivel testimonial y una gran parte de las actividades están orientadas al desarrollo en el alumno de conceptos histórico-musicológicos. La utilidad de la Historia de la Música como iniciación al repertorio clásico ha sido refutada por autores como Guy Manevau: “La historia de la música supone entonces el conocimiento previo de las obras que se relacionan y, si es cierto que aquélla puede contribuir a la profundización de este conocimiento, no puede, sin embargo, constituir el instrumento de una iniciación de neófito a estas obras” (1993: 211).

### **La “gramática” de la música**

La enseñanza de la música ha desarrollado su propia “gramática” a lo largo de los siglos y se resume en la caracterización de una serie de elementos constitutivos básicos y de una serie de reglas de organización de los mismos. Así, los parámetros del sonido (altura, intensidad, duración y timbre) se organizan en ritmos, melodías y armonías. Éstas, a su vez, se articulan en las formas musicales que corresponderían al nivel del discurso musical. Esta caracterización de la teoría musical que va de lo simple a lo complejo, de las unidades más pequeñas con significación musical a la obra musical concebida globalmente, ha parecido adecuada en algunos momentos para establecer una secuencia de aprendizaje efectiva. De hecho, diversos libros de iniciación musical de gran difusión (Copland, 1955; Karolyi, 1975), los métodos de teoría musical de los conservatorios y los libros de análisis musical suelen seguir este esquema. A este planteamiento se pueden contraponer las siguientes consideraciones:

1. Una primera objeción es que la instrucción jerarquizada paso por paso no necesariamente se traduce en un logro del objetivo terminal, en este caso una percepción global de los fenómenos musicales. En este sentido,



S.M.

**“Al considerar la música clásica como la única significativa para el aprendizaje se está aislando la experiencia cotidiana de la mayoría de los alumnos, inutilizándola como base para la adquisición de los contenidos”**

es necesario recordar que “la estructura del conocimiento que hace más fácil su aprendizaje no es un simple calco de la estructura interna de dicho conocimiento en su estado final de elaboración” (Coll, 1987: 74).

2. La separación en el lenguaje musical de los distintos elementos responde más a estrategias compositivas y de análisis que a la realidad tal como la percibimos auditivamente (Sloboda, 1985: 154-166).
3. El lenguaje musical tradicional o escolástico es insuficiente para el acercamiento a una gran parte del repertorio musical. Así, la teoría general se “llenaría” de excepciones en el momento de abordar piezas contemporáneas clásicas, esquemas de las músicas de jazz, rock... músicas de otras culturas, folclore, etc.
4. Nuestra respuesta a estímulos musicales responde más a una percepción global (*gestalt*) que no podemos separar y después volver a unir acumulativamente. No debemos olvidar las aportaciones de Meyer (1956) en el campo de la teoría musical o de Berry (1976) en el análisis de texturas. En este sentido, una excesiva localización en alguno de estos elementos musicales perjudica la visión de conjunto que el alumno debe tener en cada momento.
5. Este tipo de secuencia dificulta la motivación del alumno al estar incapacitado para adquirir un cierto grado de autonomía musical hasta el último momento de la instrucción (Alonso Tapia, 1991). Asimismo, entorpece la enseñanza individualizada haciendo incidencia, en cada momento del aprendizaje, en un solo aspecto sin tener en cuenta las capacidades para acceder por caminos distintos a la adquisición de los mismos contenidos.
6. “No se trata de enseñar desde cero la teoría musical, como si el muchacho no supiera nada, sino de solicitar y verificar la competencia (común) de los muchachos en su lengua materna (competencia existente y más consistente de lo que se piensa) y promoverla, ante todo, volviéndola explícita y conocida” (Stefani 1983: 3).

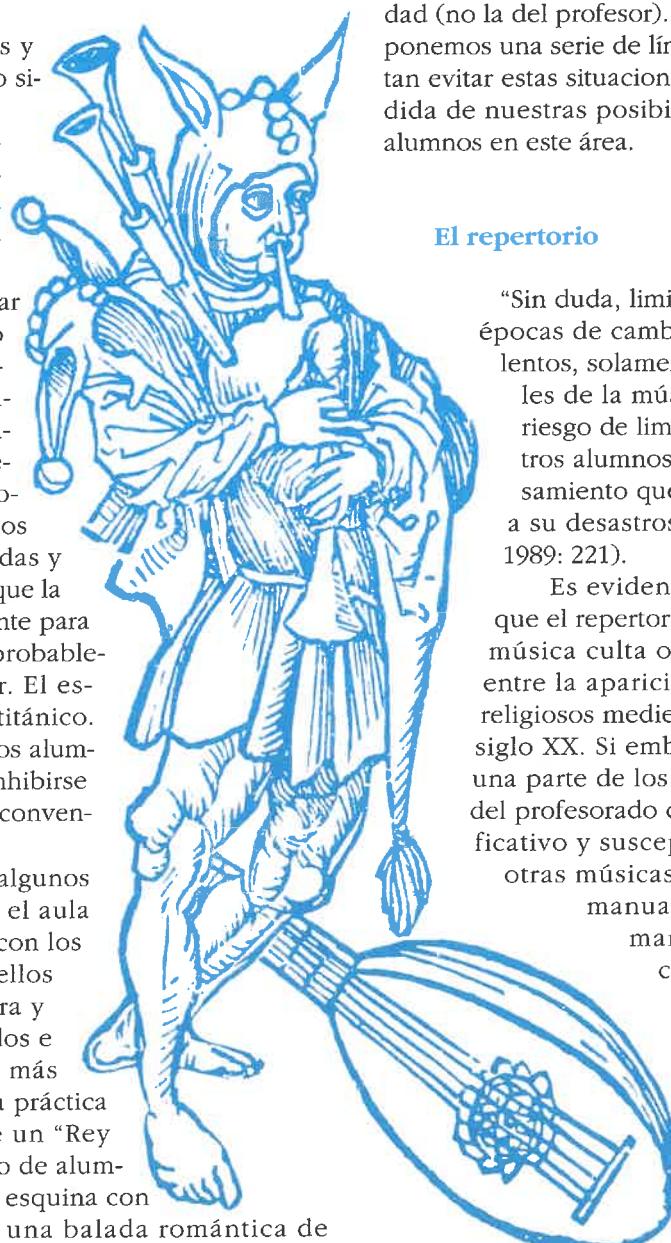
*“En nuestra sociedad existen una gran variedad de repertorios musicales a los que los alumnos tienen un mayor o menor acceso. Esa experiencia musical constituye una base importantísima para el proceso de aprendizaje dentro del aula que en absoluto debe quedar fuera del aula”*

### Una situación descorazonadora

Muchos profesores y profesoras hemos vivido situaciones como éstas:

Se organiza una actividad de práctica musical en el aula. Ésta incluye ejecución instrumental, una sencilla danza y el canto. A pesar de que se han buscado esquemas rítmicos sencillos, melodías sin dificultades interválicas, movimientos naturales, el resultado es más bien pobre: brusquedad, cuerpos atenazados, voces tímidas y desafinadas. Es posible que la actividad resulte motivante para el alumno aunque no probablemente para el profesor. El esfuerzo de éste ha sido titánico. La inmensa energía de los alumnos ha sido dirigida a inhibirse para actuar según unas convenciones que no conoce.

Al acabar la clase, algunos alumnos se quedan en el aula para “enredar” a gusto con los instrumentos. Uno de ellos se acerca a la tumbadora y ejecuta ritmos sincopados e increíblemente mucho más complejos que los de la práctica anterior imaginándose un “Rey del Mambo”. Otro grupo de alumnos se acomoda en una esquina con una guitarra y cantan una balada romántica de moda con una melodía un tanto “retorcida” y con una profusa parafernalia de inflexiones expresivas. Alguien apunta una segunda voz, “como en el disco”. ¡Incluso se emocionan! Un alumno más se acerca al equipo de música: quiere mostrar a algu-



nos compañeros una nueva mezcla (mix) para discotecas. Las alumnas que antes cantaban se acercan y enseguida comienzan a bailar ejecutando con el cuerpo contrapuntos rítmicos, con un dominio claro de pulsos, acentos, compás, períodos rítmicos...

Todas estas contradicciones habituales dentro del aula de Música vienen dadas por la estructura de algunos *curricula* que, como los señalados anteriormente, no tiene en cuenta ni la lógica de los procesos de aprendizaje, ni los conocimientos y capacidades musicales que el alumno tiene previamente, así como la necesidad de expresar su propia musicalidad (no la del profesor). En las siguientes líneas proponemos una serie de líneas de actuación que intentan evitar estas situaciones, aprovechando en la medida de nuestras posibilidades el potencial de los alumnos en este área.

### El repertorio

“Sin duda, limitar nuestras enseñanzas, en épocas de cambios tan profundos y turbulentos, solamente a los valores tradicionales de la música occidental es correr el riesgo de limitar la imaginación de nuestros alumnos a aquellos modos del pensamiento que han traído nuestra cultura a su desastrosa situación actual” (Small, 1989: 221).

Es evidente para cualquier persona que el repertorio musical no se reduce a la música culta occidental que se enmarca entre la aparición de los primeros cantos religiosos medievales y las vanguardias del siglo XX. Si embargo, parece ser que para una parte de los teóricos de la educación y del profesorado de música es el único significativo y susceptible de ser estudiado. Si otras músicas aparecen tratadas en los manuales escolares es de forma marginal e, incluso, con un cierto carácter displicente.

La realidad es otra. Actualmente la pluralidad de concepciones y estilos musicales a los que tenemos acceso a través de diferentes medios aporta una gran riqueza tanto al músico práctico como al oyente, difícilmente comparable con la profundización sistemática de un repertorio limitado. Puede ser que el fenómeno musical sea uno, pero no así las formas de manifestarse. Ya ha pasado la época en la que los

músicos "cultivados" catalogaban las otras músicas como desviaciones del gusto para mentes simples (frente a opiniones como las de Maneveau, 1993: 257).

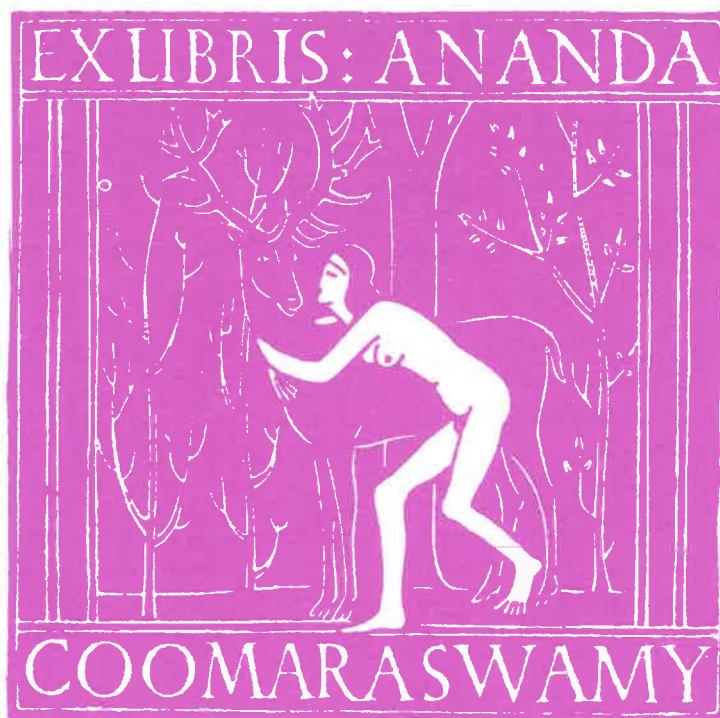
Sólo el folklore ha tenido un papel relevante como alternativo o complementario al de la música culta, como en el método Kodaly (7), que ha influido en muchos de los modelos pedagógicos, en especial para la educación infantil. Sin negar la eficacia y el interés de este repertorio alternativo, no debemos olvidar que su utilización tampoco agota las posibilidades existentes y que, en muchos casos, es concebido como un repertorio "muerto o en vías de extinción" al que hay que asegurar una pervivencia a través de las escuelas públicas.

En realidad, detrás de estas concepciones de la música existen implicaciones ideológicas que a menudo se transmiten en forma de currículum oculto: el "capital cultural" (Giroux, 1990: 45) que cumple la función de "legitimar ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales". El currícululo oficial tampoco es ajeno a ello: contenidos referentes al "uso correcto" de la voz o algunas de las peculiaridades atribuidas al silencio pueden ser interpretadas desde esta perspectiva.

Si queremos plantear una educación que integre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos no podemos obviar su relación con otras músicas que han contribuido a desarrollar nuevas formas de expresión: el *jazz* y las músicas afro-americanas en general; el *rock* y el *pop*, que han pasado ya a su edad adulta no circunscritos sólo a la expresión de un movimiento generacional (AOR en sus siglas inglesas), la música de inspiración folk de distintos países y entornos (desde Irlanda hasta Suráfrica, desde España a Latinoamérica)..., todo un catálogo interminable de músicas alternativas con diferentes momentos evolutivos, sus propias tradiciones y lenguajes en las que el alumno está inmerso consciente e inconscientemente y que han contribuido a forjar su forma de percibir y expresarse. Swanwick (1991: 162) ha señalado la importancia del *nivel idiomático*

de los alumnos en las edades correspondiente a la Enseñanza Secundaria y la necesidad de tenerlo en cuenta a la hora de elaborar programas de educación musical. El propio currículum oficial del área de Música, en su introducción, hace referencia explícita a este hecho que merece una consideración tan escasa en las propuestas editoriales: "La educación musical en Secundaria ha de tomar como fundamento previo de experiencia para un aprendizaje significativo los gustos y aficiones que los alumnos traen de su vida cotidiana" (6).

También es necesario resaltar que la evolución de nuestra sociedad hacia modelos multiculturales y el necesario papel de la escuela pública como integradora deberían influir para que el repertorio utilizado en el aula de música fuera lo más amplio posible (Swanwick, 1991: 131).



### El lenguaje musical

El currículo oficial hace mención expresa de la música concebida como un lenguaje. Esta afirmación, aunque es

un lugar común en el lenguaje de los músicos, ha provocado una constante controversia a lo largo de la historia: en todas las teorías musicales y en los modelos didácticos siempre existe una reflexión inicial sobre el significado de la música como forma de comunicación y sus puntos de contacto con otros lenguajes conocidos (7). Frente a la frecuente respuesta de que la música no es un lenguaje (Fuentes-Cervera, 1989: 47-48) y de que carece de la relación "significante-significado", hay

*"No se trata de enseñar desde cero la teoría musical, como si el muchacho no supiera nada, sino de solicitar y verificar la competencia (común) de los muchachos en su lengua materna y promoverla ante todo volviéndola explícita y conocida"*

que oponer el importante volumen de estudios que han aportado distintos modelos de análisis comparativos:

- \* desde la perspectiva lingüística: semiológicos (Nattiez, 1975 y 1986), gramática generativa (Baroni, 1981, Lerdahl-Jackendoff, 1983), semánticos (Daniélou, 1967; Ruwet, 1972; Imberty, 1979; Dona, 1968; Sadai, 1986), semióticos-íconicos (Osmond-Smith, 1975; Stefani, 1976), lingüística matemática (Cazimir, 1975).

Sin pretender plantear una única línea de acción, muchas de estas aproximaciones al lenguaje musical ofrecen diferentes medios para abordar el área superando viejos esquemas del código escolástico y tradicional que, como hemos visto, limitan las posibilidades de desarrollo de los alumnos tanto en el aspecto perceptivo como en el expresivo. En este sentido, las relaciones que podemos encontrar entre música y lingüística han dado algunas vías de pedagogía musical que han tenido un especial eco en Italia (Casa, 1980; Daltrati 1989; Stefani, 1982 y 1983).

- \* desde la perspectiva de los lenguajes visuales: psicología de la percepción teoría de la *gestalt* (Meyer, 1956; Slloboda, 1985; Parret, 1986; Zuckerman, 1969) y teoría de la información (Moles, 1972).

No debemos olvidar que la música no sólo es proceso temporal sino que en su concepción tiene una importancia fundamental la dimensión "holística" (Despins, 1989: 79). Ya desde los inicios de la teoría de la *gestalt* (Ehrenfels, 1980) esta característica de la música ha sido fuente de un gran número de estudios que la conecta con el pensamiento visual (según lo formula Arnheim, 1986) y con su aplicación en la educación. En este sentido, el profesor puede y debe utilizar esta potencialidad del lenguaje musical, fundamental en el aspecto perceptivo (8).

Todas estas vías de reelaboración de los códigos musicales ofrecen a su vez la posibilidad de conexión con los diferentes lenguajes artísticos, capacidad que, según el currículo (criterio de evaluación nº 14)

**"La estructura de algunos currícula no tiene en cuenta ni la lógica de los procesos de aprendizaje, ni los conocimientos y capacidades musicales que el alumno tiene previamente, así como la necesidad de expresar su propia musicalidad (no la del profesor)"**

debe desarrollar el alumno de Educación Secundaria (9).

### La competencia musical

Uno de los conceptos más interesantes que podemos extraer de la concepción de la música como un lenguaje es el de la "competencia musical". Desarrollado en el campo de la música por Stefani (1982 y 1983), proviene en realidad de la teoría lingüística, introducido en un principio por Chomsky (*competencia lingüística*) y replanteado bajo las nuevas perspectivas de la sociolingüística (*competencia comunicativa*) según Hymanes y Gumperz (10). En una primera aproximación, la competencia comunicativa se explicaría como "el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo (...) que el hablante-oyente-lector-escritor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y grado de formalización requerido" (Lomas-Osoro-Tusón, 1992: 28-29). Este planteamiento ha puesto en tela de juicio los modelos gramaticales de la enseñanza de la lengua, así como la existencia de una gramática universal. El paralelismo con algunos de los conceptos de educación musical que hemos abordado en el artículo es bastante evidente. Como un simple juego se puede plantear la sustitución del sujeto (intérprete-oyente-compositor) en la definición de *competencia comunicativa* para extraer algunas conclusiones para enmarcar nuestra práctica educativa. El cambio sustancial es que el *uso (saber hacer)* se impone como eje de actuación en el aprendizaje. Este planteamiento encaja con la idea de desarrollo de capacidades pragmáticas que propone el currículo oficial de Educación Secundaria.

Las distintas propuestas de secuencias y materiales publicadas por el ministerio para Educación Secundaria no parecen haber dedicado demasiada atención a este supuesto. En su mayor parte, se desarrollan a partir de la idea de progreso de lo particular a lo general (Vigotsky, 1979), más cercana a los tradicionales métodos pedagógicos (Orff, Martenot, Willem...) , haciendo una especial incidencia en los aspectos gramaticales ( ritmos, intervalos,



JOOST SWARTE

escalas,... en un grado de complejidad creciente) que capacitarían al alumno para el uso de un lenguaje musical “ideal” en cualquier situación. La creatividad musical, exemplificada en los procedimientos de composición e improvisación, quedaría así reducida a la aplicación de unas reglas aprendidas con anterioridad. Una realidad bastante distinta a la idea de creatividad entendida como superación de las limitaciones del lenguaje tradicional es introducida en la pedagogía musical por Murray Schafer (1975)—aunque alguna de sus experiencias esté incorporada a estos materiales— y Paynter (1982). Por otra parte, no parecen garantizar la necesaria *competencia musical* ya que están basadas en una adquisición paulatina de capacidades más cercana a modelos de ejecución que a modelos-secuencias de tipo elaborativo que potencien la capacidad necesaria para la ejecución (Coll, 1987: 73).

Una interesante excepción dentro de estas propuestas son los materiales y secuencia elaborados para cuarto de Educación Secundaria Obligatoria por Botía-Galán-Martín (1993), cuya estructura y organización está diseñada para desarrollar en el alumno la *competencia musical* en distintos contextos y repertorios (11).

A diferencia de los ejemplos señalados anteriormente, el desarrollo de la pedagogía musical (en los niveles de Educación Secundaria) que se está llevando a cabo en Inglaterra nos ofrece algunos ejemplos interesantes que podrían servir de modelos para diseñar programas que estimulen esta competencia. Así, textos escolares como “Key-note”, “Music” y “Active Music” están estructurados a partir de unidades didácticas cuya finalidad es desarrollar capacidades pragmáticas como hacer una melodía, utilizar acordes, cantar en terceras... en contextos y códigos musicales tan distintos como Debussy, Louis Armstrong, Susato, música rock africana o música hindú. También podemos señalar aquí métodos de trabajo sobre composición musical en el aula (como Harris-Hawksley, 1989) que parten de las necesidades de expresión y comunicación de los alumnos y de la búsqueda de la mejora de su competencia musical. De la misma manera, planteamientos teóricos como el propugnado por Swan-



JOOST SWARTE

**“En realidad, detrás de estas concepciones de la música existen implicaciones ideológicas que a menudo se transmiten en forma de currículum oculto: el ‘capital cultural’ que cumple la función de ‘legitimar ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales’”**

wick, enfocado directamente a la enseñanza musical en la escuela pública, apuntan en la misma dirección: “El mejor modo de confeccionar un *currículum* musical que sea verdaderamente pluralista es reuniendo series *sonoras* en una secuencia progresiva, vinculando ésta a unos encuentros específicos con diversas culturas musicales, elegidas siempre por su impacto sonoro, expresivo y estructural. Estas *series sonoras* compuestas de intervalos, escalas, *ragas*, acordes, sistemas dodecafónicos, *ostinatos*, efectos *pedal* y roncones... deben ser objeto de exploración y transformación intercultural mediante la composición, la audición y la interpretación” (Swwick, 1991: 131).

Los estudios sobre el sistema educativo inglés en los niveles correspondientes a la Primaria y Secundaria (Swwick, 1991: 161) reflejan la radical caída de las expectativas de los alumnos de Educación Secundaria con relación a la música como asignatura dentro del currículum. A pesar de la falta de estudios en este sentido dentro del ámbito nacional, se puede afirmar con una cierta seguridad que la situación aquí es similar. Además del papel del repertorio (Small, 1980) en la caída de esas expectativas y de la función de la música dentro del aula (Swwick), habría que señalar el hecho de que en pocos casos el aprendizaje musical en este nivel provee de *competencia comunicativo-musical* en contextos significativos para el alumno. En este sentido se pueden enmarcar las críticas que a lo largo de este artículo se han hecho tanto a criterios como al repertorio clásico, a una concepción basada en el dominio de la gramática tradicional de la música (que condiciona y limita la expresión-percepción musical) y a la exclusión de códigos y contextos significativos para los alumnos. En cualquier caso, es evidente que se impone la necesidad de un debate pedagógico sobre cuáles son los modelos que deberían guiar en el futuro la enseñanza de la música en la Educación Secundaria.

\*Angel Lomas es profesor de Música en el Instituto de Enseñanza Secundaria Orcasitas de Madrid (Teléfono de contado: 91 - 341.26.13).

*"El cambio sustancial es que el uso (saber hacer) se impone como eje de actuación en el aprendizaje. Este planteamiento encaja con la idea de desarrollo de capacidades pragmáticas que propone el currículo oficial de Educación Secundaria"*

## Notas

(1) Es necesario reconocer que el libro de texto de Domeque, Lagarriga y Segalés (Teide), que ya existía en una versión para el B.U.P., ha sido la experiencia editorial más interesante y creativa dentro de la enseñanza de la música en las Enseñanzas Medias. Aunque no se especifica para qué nivel educativo está orientado, la edición de 1992 es promocionada como un posible texto de Educación Secundaria.

(2) La cita es reproducida aquí no por el valor de su reflexión pedagógica sino por representar una idea bastante extendida dentro del profesorado de música. Nótese (ver bibliografía) que el artículo se publicó en una revista especializada en educación musical.

(3) Una interesante aproximación a las teorías de Piaget y de Chomsky sobre las distintas fases de aprendizaje según la edad aplicadas al campo de la música la podemos encontrar en Sloboda (1986: 194-238).

(4) Hacemos referencia aquí a la edad media de los alumnos en 3º de Educación Secundaria Obligatoria para que los que se propone este modelo. Es bastante evidente que el problema se agrava si se intenta aplicar este modelo en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

(5) Ver Frigyes Sándor (ed.), 1975.

(6) Un acercamiento distinto a la utilización del bagaje musical del adolescente en el aula puede verse en Carlo Delfrati (1989: 208-215).

(7) Como antecedente interesante por su influencia en la música práctica podemos citar aquí las relaciones entre música y retórica que tuvieron una gran importancia hasta el siglo XVIII (Neubauer, 1992).

(8) Aunque no debe limitarse a uno de los aspectos del currículo, la relación percepción "especial"-música tiene una aplicación inmediata y muy interesante en el bloque 3 de contenidos (*Movimiento y Danza*)—sirviendo para complementar revisiones del método de Dalcroze como las de Bachmann (1991)—, en aquellos contenidos centrados en la memoria musical o en los referentes a la relación entre música e imagen.

(9) Para una visión general de las diferentes teorías del lenguaje común de las diferentes artes, véase Calabrese (1987).

(10) Una exposición del origen y significación de estos conceptos así como de su implicación en el proceso educativo, centrada en la enseñanza de la lengua, la encontramos en Lomas-Osoro-Tusón (1992 y 1993).

(11) También es interesante recordar en esta línea de pensamiento el concepto de método "global" tal como lo define Hemsky de Gainza (1977: 25).

## Referencias bibliográficas

### Libros de texto, secuencias y materiales para Secundaria

- A.A.V.V. (1993): *Propuestas de secuencia: Música (Secundaria Obligatoria)*, MEC, Escuela Española.  
BOTIA, A., GALAN, M. A., MARTIN, J. D. (1993): *Música: Materiales Didácticos 4º curso -1*, MEC, Madrid.  
CAIN, Tim (1990): *Keynote Plus*, Cambridge University Press.  
CASARES, A., PLIEGO, V. (1992): *Música: Materiales Didácticos 2*, MEC, Madrid.  
DOMENEQUE, M., LAGARRIGA, E., SEGALES, E. (1992): *Audición Musical: procedimientos didácticos*, Teide, Barcelona.  
HODGE, G., POLLAL, A. y DUNBAR-HALL, P. (1987a): *Active Music*, Science Press.  
HODGE, G., POLLAL, A. y DUNBAR-HALL, P. (1987b): *Music*, Science Press.  
MARTINEZ, B., LLORENS, J. L. (1992): *Música en Secundaria*, Real Musical, Madrid.  
PORENA, Boris (1985): *Música de fare, ascoltare, conoscere, discutere per la scuola media e oltre*, Ricordi, Milano.

### Bibliografía General

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula*, Santillana/Aula XXI, Madrid.  
ARNHEIM, Rudolf (1986): *El pensamiento visual*, Paidós, Barcelona.  
AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN (1983): *Psicología educativa*, Trillas, México.  
BACHMANN, Marie-Laurie (1991): *Dalcroze Today: an Education through Music*, Clarendon Press, Oxford.  
BARONI, Mario (1981): "Sulla nozione di grammatica musicale", en *Revista italiana di Musicología*, XVI, 2.  
BERRY, Wallace (1976): *Structural Functions in Music*, Dover, New York.  
CALABRESE, Omar (1987): *El lenguaje del arte*, Paidós, Barcelona.  
CASA, M. (1980): "Rapposti fra la linguistica e l'educazione musicale", en *Quaderni di Musica / Realtà*, n° 2.  
CAZIMIR, Bogdan (1975): "Sémiologie musicale et linguistique mathématique", en *Semiotica*, 15: 1.  
COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*, Paidós, Barcelona.  
COLL, C., POZO, J. L., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la Reforma, Enseñanza y aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*, Santillana, Madrid.  
COPLAND, Aaron (1955): *Cómo escuchar la música*, FCE, México.  
DANIEOLU, Alain, (1967): *Sémantique musicale*, Herman, París.

- DELFRATI, Cario (1989): *Orientamenti di pedagogia musicale: scritti 1966-1986*, Ricordi, Milano.
- DESPINS, J. P. (1989): *La Música y el cerebro*, Gedisa, Barcelona.
- DONA', M. (1968): *Espressione e significato nella musica*, Leo S. Olschki, Firenze.
- FUENTES, P. y CERVERA, J. (1989): *Pedagogía y Didáctica para músicos*, Piles, Valencia.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós - MEC, Barcelona.
- HARRIS, R. y HAWKSLEY, E. (1989): *Composing in the Classroom*, Cambridge University Press.
- HEMSY de GAINZA (1977): *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*, Ricordi, Buenos Aires.
- HEMSY de GAINZA (1983): *La improvisación musical*, Ricordi, Buenos Aires.
- IMBERTY, Michel: *Entendre la musique*, Dunod (Bordas), París.
- KAROLYI, Otto (1975): *Introducción a la música*, Alianza. Madrid.
- LERDAHL, F. y JACKENDOFF, R. (1983): *A Generative Theory of Tonal Music*, MIT Press, Cambridge.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", en *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, nº 7, 22-53, Gijón.
- LOMAS, C., OSORO, A. y TUSON A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- MALBRAN, S., FURNO, S. y ESPINOSA, S. (1990): "Por la música en la escuela como experiencia de vida", en *Música y Educación*, vol. III - nº 2, pp. 371-379.
- MANEVEAU, Guy (1993): *Música y Educación*, Rialp, Madrid.
- MARTENOT, M. (1993): *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*, RIALP, Madrid.
- MEYER, Leonard B. (1956): *Emotion and meaning in music*, The University of Chicago Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Música Secundaria Obligatoria*, MEC, Madrid.
- MOLES, Abraham (1972): *Teoría de la información y percepción estética*, Júcar, Madrid.
- NATTIEZ, J. J. (1985): *Fondements d'une sémiologie de la musique*, Union Générale d'Éditions, París.
- NATTIEZ, J. J. (1985): "La sémiologie musicale dix ans après", en *Analyse Musicale*, nº 2.
- NEUBAUER, John (1992): *La emancipación de la música. El Alejamiento de la mimesis en la estética del siglo XVII*, Visor, Madrid.
- OSMOND-SMITH, D. (1975): "L'iconisme formel: pour une typologie des transformations musicales", en *Semiotica*, 15:1.
- PAHLEN, Kurt (1961): *La música en la educación moderna*, Ricordi, Buenos Aires.
- PARRET, Herman, (1986): "À propos d'une inversion: l'espace musical et le temps pictural", en *Analyse Musical*, nº 4.
- PAYNTER, John (1982): *Music in the Secondary School Curriculum*, Cambridge University Press.
- REGELSKI, Thomas A. (1980): *Principios y problemas de la educación musical*, Diana, México.
- RUWET, N. (1972): *Langage, musique, poésie*, Editions du Seuil, París.
- SADAI, Yizhak (1986): "L'application du modèle syntagmatique-paradigmatique à l'analyse des fonctions harmoniques", en *Analyse Musical*, nº 2.
- SANDOR, Frigyes, (ed.), (1981): *Educación musical en Hungría*, Real Musical, Madrid.
- SCHAFER, Murray (1975): *El rinoceronte en el aula*, Ricordi, Buenos Aires.
- SLOBODA, John A. (1985): *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*, Clarendon Press, Oxford.
- SMALL, Christopher (1989): *Música, sociedad, educación*, Alianza, Madrid.
- SOGLIA, R. y ZAULI, P.G. (1988): *Guida all'esame di concorso e cattedra di educación musical nella scuola media*, Ricordi, Milano.
- STEFANI, Gino (1976): *Introduzione alla semiótica della música*, Sellerio, Palermo.
- STEFANI, Gino (1982): *La competenza musicale*, CLUEB, Bologna.
- STEFANI, Gino (1983): *Progetti sulla música*, Ricordi, Milano.
- SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*, MEC-Morata, Madrid.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológico superiores*, Crítica, Barcelona.
- ZUCKERLAND, Victor (1969): *Sound and Symbol*, Princeton University Press.



GUIDO CREPAX

*"Una educación que integre los conocimientos y experiencias previas de los alumnos no puede obviar otras músicas: el jazz y las músicas afroamericanas, el rock, el pop, el folk, todo un catálogo de músicas alternativas..."*

Nieves Fernández y otras: *Unidades didácticas coeducativas*. CEP de Gijón. Ayuntamiento de Gijón (Colección *Materiales para el Aula*, nº 5). Gijón, 1994.

A pesar de las leyes vigentes, la discriminación por razón de sexo todavía sigue existiendo en nuestra sociedad. Esto se debe a que los prejuicios sexistas están profundamente arraigados en el sistema de creencias, actitudes y valores de las personas y su transmisión se realiza en la mayoría de los casos de modo involuntario. La escuela no es ajena a este proceso. Las investigaciones llevadas a cabo en este sentido demuestran que el sexismo se transmite a través de lo que se denomina *currículum oculto*, es decir, todo aquello que la escuela enseña pero que no está reglado ni mucho menos explicitado en los programas educativos. Sin embargo, a pesar de su carácter implícito o precisamente por ello, estos contenidos son eficazmente enseñados al alumnado, de manera que al finalizar el período escolar las/os jóvenes han completado un proceso de socialización en el que han asimilado los estereotipos sexistas que atribuyen una supremacía al sexo masculino sobre el sexo femenino.

Con la publicación de estas unidades didácticas coeducativas, fruto de la colaboración entre el Centro del Profesorado y el Ayuntamiento de Gijón a través de la Concejalía de la Mujer, se pretende ofrecer a las/os profesoras/es un material que pueda ser aplicado en el aula y a la vez sirva de reflexión y análisis de la realidad educativa.

Thomas S. Popkewitz: *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Morata. Madrid, 1994.

¿En qué consisten las reformas educativas? ¿Cuáles son los diversos significados que adoptan con el paso del tiempo? ¿De qué manera se elaboran esos significados como elementos de relaciones de poder?

Los discursos de las reformas educativas aparecen aquí investigados desde un punto de vista temático más que cronológico. El libro comienza con un examen de las princi-

pales cuestiones conceptuales e históricas en el estudio de los cambios en educación; se revisa también la evolución de las relaciones y peculiaridades de conceptos como *reforma, profesionalismo y ciencias de la educación*. A continuación, el autor considera la ecología de las reformas de la década de los ochenta en el contexto de las relaciones de poder vivientes, analizando hasta qué punto las reformas funcionan como discurso de regulación y organización social. Por último, relaciona las teorías del cambio e innovación educativa con los roles que desempeñan

tural o la necesidad de una metodología que tienda puentes entre las actividades de aula y los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua. En el último capítulo, Littlewood concreta su propuesta metodológica en torno a la comunicación oral, aunque a lo largo del libro muchas de sus propuestas son perfectamente aplicables al texto escrito.

Xosé Antón González Riaño: *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Academia de la Llingua Asturiana. Uviéu, 1994.

Los fenómenos de *interferencia lingüística* se producen en aquellas situaciones caracterizadas por el contacto de lenguas o de dialectos diferentes. En cualquier caso, el resultado es la mezcla de elementos de, al menos, dos sistemas lingüísticos que producen un lenguaje híbrido, genéticamente hablando, desde el punto de vista fonológico, morfosintáctico y léxico.

Asturias es una comunidad en la que la coexistencia de los sistemas asturiano y castellano facilita extraordinariamente la pervivencia de formas lingüísticas mixtas que comparten elementos de ambos. Tal situación ha sido estudiada por los lingüistas en reiteradas investigaciones de carácter dialectal. Faltaba, no obstante, un estudio que verificara su incidencia en el ámbito escolar y, sobre todo, en una zona geográfica central, urbana e industrial.

En este sentido, esta investigación se centra en describir e interpretar los rasgos asturianos que interfieren en la que, a priori, se presume que ha de ser la lengua de comunicación y de instrucción de los alumnos observados, es decir, el castellano. El hecho de que el marco concreto de estudio (el Colegio Público "Teodoro Cuesta" de Mieres) esté situado en una ciudad asturiana de la zona central, de fuerte tradición industrial y con una estimable presencia de inmigración, justifica una previsión inicial en el sentido de que las formas lingüísticas predominantes habrían de ser castellanizadas. Si a esto unimos la realidad de que el castellano es la lengua de instrucción en el centro escolar y de que no existe en el mismo enseñanza del asturiano, po-



quienes investigan en este campo y reflexiona acerca de las relaciones entre el conocimiento, los intelectuales y los movimientos sociales.

Littlewood, W. (1992): *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Paidós. Barcelona, 1994.

Este trabajo intenta presentar un marco metodológico "que esté compuesto de un cuerpo de ideas justificable y coherente y que sea capaz de producir acciones efectivas y útiles para la clase". Con arreglo a estas intenciones, el autor aborda, desde las aportaciones de disciplinas como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la didáctica de las lenguas o la psicolingüística cognitiva, las teorías lingüísticas que se ocupan del lenguaje en su dimensión comunicativa, las creencias sobre el aprendizaje de la lengua entendido como el aprendizaje de técnicas, de *des-  
trezas* o como un *proceso na-*

dremos entender mejor el planteamiento de la investigación: ante la disyuntiva de estudiar los rasgos castellanos que interfieren con las formas autóctonas o la pervivencia de éstas con la lengua oficial castellana, la situación parece aconsejar la segunda opción.

Uno de los aspectos más positivos de este trabajo es el reconocimiento de que los fenómenos de interferencia se han de enfocar con un *carácter interdisciplinar* que supera ampliamente los límites de la lingüística. Así, esta investigación parte de un *marco teórico* en el que el problema se enfoca, entre otros, desde el punto de vista *cultural* (relaciones entre lenguaje y cultura) y de *etnografía de la comunicación* (competencia); *psicológico* (procesos que relacionan lenguaje y pensamiento); *pedagógico* o *educativo* (objetivos del aprendizaje lingüístico) y *sociolingüístico* (conceptos sociolingüísticos relacionados con la interferencia e investigaciones sobre la realidad socio-lingüística asturiana).

Asunción Hevia y otros: *Cultura clásica: Propuesta de currículum*. CEP del Nalón, 1994. Grupo MAMI: *Guía didáctica de la peste negra*. CEP del Nalón, 1994. Cristina Feito y otras: *Enséñame a hablar*. CEP del Nalón, 1994.

Sin duda, uno de los retos que plantea el actual proceso educativo en el que estamos inmersos es la necesidad de contar con materiales que ayuden al profesorado a desarrollar su práctica docente y a facilitar su propia formación.

La publicación de la colección "Materiales didácticos para el aula", que inicia el Centro de Profesores Nalón-Caudal, trata de recoger, organizar y difundir la producción de aquellos materiales que por su interés e innovación ayuden y enriquezcan el trabajo cotidiano de los cen-

tros y del profesorado.

Los materiales que aquí comentamos son la consecuencia del entusiasmo y trabajo cooperativo de grupos de profesores y profesoras que han ido elaborando y experimentando en sus aulas. Dichos materiales nacen, por tanto, desde la propia práctica educativa. Dado que existen distintos modos de entender la enseñanza y, como consecuencia, variados métodos de trabajo, estos materiales no son modelos cerrados, son sugerencias de cómo trabajar en clase, susceptibles de adaptación o acomodación a la realidad de cada centro y a las necesidades de los alumnos y alumnas, y del profesorado.

José Luis Conde Caveda: *Cuentos motores* (2 volúmenes). Paidotribo. Barcelona, 1994.

La educación infantil, según la LOGSE, tiene por finalidad contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. En su artículo 8, esta ley establece los siguientes objetivos: conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción, relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación, observar y explorar su entorno natural, familiar y social, y adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

Todos ellos son objetivos que pueden cumplirse con el planteamiento didáctico de sesiones de cuentos, donde el movimiento y el desarrollo de las habilidades es el principal protagonista, y el juego, el vehículo para la adquisición de éstas.

Con el planteamiento de los cuentos motores se consigue el objetivo de globalizar la enseñanza abordando los contenidos siempre a través de actividades organizadas que tengan interés y signifi-

pensamiento del niño.

J. Aitken y G. Mills: *Tecnología creativa*. MEC/Morata. Madrid, 1994.

La tecnología constituye una mezcla productiva de ingenio, pericia, habilidad e ingeniería creativa que aparece allí donde hay que satisfacer una necesidad humana o resolver un problema. Con esta filosofía de fondo, John Aitken y George Mills elaboran un gran abanico de propuestas de trabajo para estudiantes del ciclo superior de educación primaria y secundaria.

Los autores parten de que, en cualquier enfoque de la enseñanza de la tecnología, existen unos elementos cruciales que es preciso promover activamente, como la adquisición de estrategias para abordar problemas prácticos, el ingenio, la novedad y la inventiva en el diseño, las destrezas creativas prácticas, un carácter autocritico en la evaluación, comprobación, desarrollo y perfeccionamiento del producto realizado y el interés por la simplicidad y la adecuación, así como por la utilidad económica.

en el proceso de formación del niño como persona para formar parte de esa sociedad, aprenda las formas masculina y femenina ya establecidas. El género es una categoría más pública que privada y los niños se dan cuenta de que, como individuos, no son libres para variar la concepción de esas categorías genéricas asumidas por la sociedad.

Por medio de juegos infantiles, sus conversaciones con niños y las respuestas de éstos a cuentos feministas, Brownyn Davis proporciona detalles fascinantes sobre el mundo sexual de la infancia y nuevas ideas sobre la construcción sexual del género.

Silvia Adela Kohan: *Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria*. Octaedro. Barcelona, 1994.

Escribir es un oficio y, como cualquier otro, puede ejercerse bien o mal. Y una historia puede perder todo su interés si está mal contada.

Hay muchas formas de contar la misma historia. ¿Qué personaje elegir para narrar los hechos? El punto de vista del asesino no es el mismo que el de la víctima. ¿Participa el narrador en los acontecimientos, o lo ve como a través de una cámara de cine? ¿Cómo definir y corporeizar un personaje? ¿Cómo crear su relación con los demás personajes, y con el lector?

*Consignas para un joven escritor* abarca todas estas cuestiones y, utilizando el ejemplo de los relatos de múltiples autores, lo propone como guía para realizar los ejercicios. Es un instrumento útil para ayudar a aprender el oficio de escribir.

Nicola Cuomo: *La integración escolar. Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Visor. Madrid, 1994.

El trabajo que nos presenta Nicola Cuomo representa, ante todo, una nueva manera de comprender los

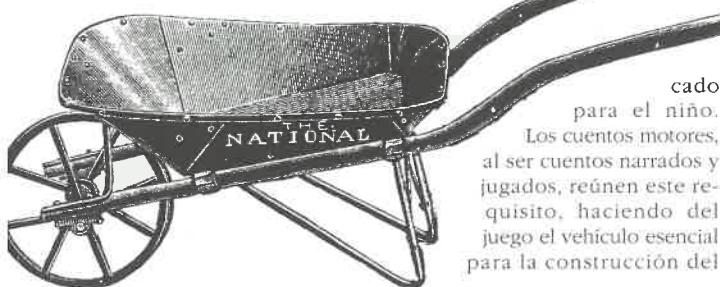


MIGUEL

En esta obra se sugieren también aquellas herramientas y materiales más adecuados para llevar a cabo una educación tecnológica en los centros de educación primaria y secundaria.

Brownyn Davis: *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer, 1994.

La manera en que está configurado el género en nuestra sociedad intenta que,



cado para el niño. Los cuentos motores, al ser cuentos narrados y jugados, reúnen este requisito, haciendo del juego el vehículo esencial para la construcción del

procesos de integración escolar, dado que la integración es considerada como una "oportunidad" para la "mejora" de la institución escolar y, consecuentemente, de la educación de "todos" los alumnos. Así pues, este modelo enfoca la educación de alumnos con necesidades especiales de contextos de integración de manera distinta a como lo hace el enfoque dominante.

Por ejemplo, desde el enfoque tradicional, la práctica de la integración escolar ha generado distintas formas de actuación. Unas serían aquéllas en las que la dificultad detectada en el alumno conduce a la retirada del aula ordinaria, durante toda o parte de la jornada escolar; otras serían, sin embargo, las que tratan de "compensar" el déficit del alumno, bien a través de estrategias de intervención específicas, en razón de la dificultad detectada, o a través de modificaciones curriculares para hacer el currículum más accesible a los niños con necesidades educativas especiales. Cada una de estas actuaciones ha propiciado en los profesores la creencia de que los problemas que aparecen en el transcurso de su práctica, son debidos a la existencia de los alumnos "especiales", todo ello ha contribuido a mantener el "status quo" de la escuela.

Los efectos negativos que estas dos perspectivas dominantes han tenido y siguen teniendo para el desarrollo de la integración escolar han sido objeto de un buen número de investigaciones.

Situarnos en la perspectiva que nos propone el autor de este libro significa reconceptualizar las dificultades educa-

tivas y/o de aprendizaje de una manera más positiva. Significa, además, tener presente que el hecho de que existan dificultades debe ser considerado por el profesor como un indicador de que es necesario "cambiar algo". Por ejemplo, cambios de estrategias, en las tácticas, en los itinerarios del conocimiento que, en defini-



tiva, ayudan a todos los alumnos. Cambios que se harán desde el contexto del aula, entendida ésta como lugar de toma de decisiones y solución de problemas. Es decir, el profesor y el alumno colaboran en su propia historia y recorrido personal.

### Literaturas

Juan Ramón Jiménez: *Elegías andaluzas*. Seix Barral. Barcelona, 1994.

*Elegías andaluzas*, en palabras de Arturo del Villar, "son algunas de las más excelentes muestras de la escritura en prosa de Juan Ramón... Cuando era tan arriesgado hablar de los tópicos de dos lugares (Sevilla y Granada) asiduamente deformados por el tipismo para uso y deleite de turistas, Juan Ramón alcanzó una perfección inigualada... Muestras de la escritura en prosa del mayor poeta español del siglo XX, que proporcionan al lector un gran deleite espiritual. Esta prosa puede equiparse al verso, y quizás resulte más asequible para muchos lectores, de esa inmensa minoría alejada por él, pero que cada vez se hace más mayoría".

### Revistas

Uno (*Didáctica de las Matemáticas*), Iber (*Didáctica de las Ciencias Sociales*), Alambique (*Didáctica de las Ciencias Experimentales*) y Articles (*Didáctica de la lengua y la literatura catalanas*). Graó Educación. Abril-Junio de 1994.

Si en el número anterior de SIGNOS reseñábamos la aparición del número uno de *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, en esta ocasión nos hacemos eco de la aparición del resto de las publicaciones de didáctica específicas que completan el proyecto editorial de Graó Educación. Este proyecto de edición de cinco revistas de área ha cristalizado gracias a varias circunstancias favorables: una mayor preocupación de los especialistas en profundizar en sus materias; la implantación –con mayor o menor acierto, con más o menos dificultades– de una reforma que pretende integrar y potenciar las aportaciones que diferentes colectivos y movimientos renovadores han realizado en las últimas décadas; y el mayor peso que, con los cambios generados en el sistema educativo, ha adquirido la Educación Secundaria (12-18 años), etapa en la que es evidente la primacía de los especialistas de área.

Estas cinco nuevas revistas, de periodicidad trimestral, se ocuparán de las áreas de Lengua y Literatura (*Textos*), Matemáticas (*Uno*), Ciencias Sociales (*Iber*), Ciencias Experimentales (*Alambique*) y Lengua y Literatura catalanas (*Articles*).

Los objetivos de estas revistas son: proporcionar información útil para la práctica docente y para la autoformación del profesorado, contribuir a la construcción de un campo específico de conocimientos teórico-prácticos de la didáctica de cada área, ayudar a la reconstrucción y articulación de la profesión docente creando redes de intercambio de ideas e iniciativas, animar a los grupos de profesoras y profesores a difundir sus experiencias y fomentar una actitud investigadora sobre la práctica educativa.

Boletín del Movimiento de Educadores Milanianos, nº 47. Salamanca, 1993.

Las páginas centrales de esta

nueva entrega de la revista de la asociación de educadores y profesores que sigue los pasos renovadores de Milaní desean desarrollar un índice que recoge todas las colaboraciones publicadas desde sus orígenes hasta hoy, a lo largo de los once años de vida del boletín.

*Investigación en la Escuela*, nº 22, 1994. Monográfico "El trabajo docente".

Con este número, *Investigación en la Escuela* inicia definitivamente su carácter monográfico, y lo hace con un tema que, para muchos, es la clave fundamental del cambio en la escuela: el profesorado.

Con la selección de trabajos que se presentan, se ha tratado de dar una panorámica de aquellos problemas que suscitan mayor interés sobre la cuestión.

Por un lado, el problema de definir sociológicamente nuestra profesión, es decir, de caracterizarla dentro de un determinado modelo social y en relación con la estructura de clases, roles y sectores sociales que en ella se encuentran.

Por otro, el de describir los conocimientos y las pautas de actuación que podemos considerar genuinos de la misma, tanto desde la perspectiva de lo que es, como de lo que debería ser.

Y, por último, y muy en relación con los otros dos, el problema de generar profesionales de calidad.

La lectura de los artículos permitirá que el lector conozca y analice las opiniones y los datos que en cada uno de ellos se presentan, siendo el objetivo fundamental de los monográficos alimentar un debate riguroso y crítico que fomente la investigación y la renovación escolar.



**¿Cambiar la escuela**

**A**daptaciones

**B**ambiental

**C**onocimientos



**D**Coeducar

**E**xpresión

**F**ísica

**G**lizabeth



**H**istoria

**I**nfantil

**J**ugar

**L**enguaje

**M**atemáticas

1 2 3  
4 5 6  
7 8 9

**N**aturales



**N**iños

**O**rientación



**P**rimaria



**Q**urriculum



**R**eforma



**S**ecundaria



**T**ecnologías



**U**sica



**V**alores



**W**el come



**X**Lenguas  
Etranjeras

**Y**



**Z**



**?** **SIGNOS**

# SIGUENOS

**USOS ORALES  
Y ESCUELA  
(2<sup>a</sup> EDICIÓN)**



**TELEVISIÓN  
Y EDUCACIÓN**

10  
11

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN