



lectura y vida

AÑO 16
Nº 3
SEPTIEMBRE 1995

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637

CODEN LVIDDG

“HABLAR” EN LA ESCUELA: ¿PARA QUÉ?... ¿CÓMO?

MARÍA ELENA RODRÍGUEZ

Profesora universitaria e investigadora en el campo de las ciencias del lenguaje. Consultora de la Asociación Internacional de Lectura Directora de LECTURA Y VIDA.



Introducción

“Mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales” ha sido, desde siempre, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela; sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada, que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como **dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico**.

Las actividades específicas en torno de la lengua oral tenían, por lo general –y siguen teniendo en muchas de nuestras aulas–, un carácter subsidiario la escritura, marginal y esporádicos¹.

Tampoco se ha prestado una atención adecuada a los estudios de los usos lingüísticos orales y a su didáctica en la formación y actualización de los docentes.

Esta falencia obedece, sin dudas, a diversas causas; pero, aquí, nos interesa subrayar solamente una que, aunque no se la mencione explícitamente, surge como la justificación oculta de por qué no se trabaja de manera sistemática la oralidad en las aulas: el lenguaje oral, a diferencia de la escritura, constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar. La escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la lengua escrita, porque es **su** responsabilidad ineludible (y, con frecuencia, pone tanto celo en el cumplimiento de este compromiso que deja en el olvido, durante el proceso de enseñanza de la lecto-escritura, los conocimientos que los niños han adquirido, antes y fuera de ella, acerca del sistema de escritura y de la lengua escrita).

¿Para qué “enseñar” a hablar en la escuela?

El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística que le permite, salvo en el caso de graves patologías, entender y producir distintos enunciados); puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social.

“Sabe” que el lenguaje **significa** y sirve para diversos propósitos. Ha interiorizado el hecho de que hablando puede satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos. “Advierte” que se usan distintas expresiones para ordenar, explicar, alabar, agradecer, etc. No sólo “conoce” fórmulas de cortesía (¡por favor!, gracias, ¿cómo estás? y tantas otras) sino que también comprende la importancia de su uso (Brown y Levinson, 1978). “Reconoce y construye” distintos tipos de textos orales: cuentos, adivinanzas, rimas, canciones. “Sabe” que los relatos cotidianos deben contener, al menos, un tema que interese al interlocutor para atrapar su atención (van Dijk, 1983: 154). “Percibe” por la entonación cuándo alguien le está ordenando o pidiendo algo (Rosetti y Mac, 1992: 23), etcétera.

Los chicos adquieren, de modo espontáneo, estos “saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos”, fragmentados y rudimentarios, en los intercambios lingüísticos con el medio. Gracias a ellos se pueden desempeñar oralmente, con cierta eficacia, antes de concurrir a la escuela, en la escuela, fuera y a pesar de la escuela.

Entonces, ¿qué pasa en la escuela? ¿Cuál es el rol que debe cumplir en relación con el desarrollo de la lengua oral? ¿Qué sentido tiene pla-

nificar, sistemáticamente, actividades para hablar y escuchar en las salas de clase?

Es obvio que existen grandes diferencias entre los niños provenientes de distintos entornos socioculturales en lo que atañe a los saberes que hemos mencionado. Las diferencias entre sus repertorios comunicativos se manifiestan en la interacción lingüística que tiene lugar en la escuela, influyendo en la socialización de los alumnos y en los logros que éstos habrán de alcanzar en los aprendizajes escolares.

No todos los niños han tenido las mismas oportunidades de tomar contacto con los diferentes formatos del habla; no todos (pese al “poder aparentemente igualador” de los medios masivos de comunicación), han estado en contacto

con los mismos modelos de verbalización: recordemos solamente la gran capacidad de verbalizar que exhiben las culturas urbanas de las clases media y alta frente a las “pocas palabras” de las culturas rurales, las “culturas del silencio”. No todos los niños han podido encontrar los recursos lin-

güísticos adecuados para expresar sus intenciones fuera del entorno más cercano (familia, vecindario).

Constatar estas diferencias sirve, en muchos casos, para afianzar los prejuicios lingüísticos de la escuela, prejuicios de comprobada incidencia en los fracasos escolares de los chicos, en especial, de las clases marginadas.

Desde el punto de vista estrictamente sociolingüístico y comunicativo no hay lenguas, ni dialectos, ni registros, ni estilos malos o buenos, inferiores o superiores: todos son útiles en distintas situaciones comunicativas. Modos de hablar desprestigiados según los parámetros que rigen el habla escolar (dialectos de países vecinos, de otras provincias, jergas, etc.), le han asegurado al niño poder integrarse a su grupo de pares y satisfacer ampliamente sus necesidades de comunicación.

Ciertos prejuicios sociales confunden las metas de aprendizaje. Y por el lenguaje. Lamentablemente, pasan la mayoría de los preju-





cios. El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas.

En los trabajos con lengua oral en la escuela, así como en los trabajos en lengua escrita, es de fundamental importancia tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, pero no para poner el acento en las carencias, en lo que no saben: “pronunciaciones incorrectas, pobreza de vocabulario, problemas sintácticos, falta de capacidad para interactuar en situaciones formales, persistencia de usos coloquiales y dialectales de la lengua”, sino para planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios). No subestimar la lengua del alumno no quiere decir que dejemos de lado la intervención pedagógica en este campo. Significa promover la capacidad de reflexión de los niños sobre el lenguaje **como una forma de actuación social** y dejar de lado la tendencia prescriptivista que consiste en decir al alumno lo que es correcto y lo que no lo es, para mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es según el contexto de comunicación.

¿Por qué y para qué “hablar” en la escuela? **Porque** la escuela es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias **para superar la desigualdad comunicativa² y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales**, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada.

Además, la importancia de los signos y entre ellos los que hacen posible la comunicación oral radica en su capacidad de modificar al sujeto y a través de éste a los objetos, lo que es de central interés para las teorías cognitivas y educativas (Pozo, 1989). La cultura proporciona los signos, pero cada uno de los participantes de esa cultura debe construirlos o, mejor dicho, reconstruirlos en su interior con ayuda de la manipulación de las cosas y de la interacción con otras personas (Vygotsky, 1979). “El lenguaje provee el medio a través del cual el pensamiento puede ser expresado y el propio uso del lenguaje y la continua experiencia de estar entre usuarios del mismo influye no sólo en la forma en que el niño utilizará el lenguaje sino, lo que es más importante, en la forma en que pensará y el tipo de interpretación que hará de su experiencia” (Tough, 1987, cit. por Reyzábal, 1993:18).

El simple juego oral pregunta/respuesta es una de las formas principales de interacción cognitiva, que ayuda a comprender adecuadamente lo que dice el otro y a hablar con claridad y precisión para uno y para los demás.

Hablar no es pronunciar palabras sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación. El aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas. El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas



de habla y escucha. Por eso los trabajos con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de textos.

¿Cómo “enseñar” a hablar en la escuela?

Algunas de las respuestas a este interrogante encuentran sus fundamentos teóricos en disciplinas periféricas de la lingüística, tales como la sociolingüística, la pragmática y la etnografía del habla.

Estas ciencias del lenguaje ofrecen a la didáctica del área una materia prima de interés para la enseñanza de la lengua oral. Pero esa **materia prima** (que manipulamos en el campo de los estudios del lenguaje y que integra nuestros programas universitarios) **no puede ni debe bajar al aula sin la catalización de una didáctica de la lengua** que la transforme en objeto de enseñanza. Esta transformación implica **no convertir las aportaciones en nuevos contenidos que el alumno deba incorporar**, porque conocer las peculiaridades del lenguaje oral no garantiza el desarrollo de destrezas que aseguren una mejor competencia comunicativa.

Es de crucial importancia brindar a los estudiantes muchas oportunidades de hablar, a distintas audiencias y con diversos propósitos (Staab, 1992) **y crear estrategias de abordaje de la lengua oral apoyadas en tres pilares básicos:**

la **observación** de los usos orales que tienen lugar en distintos entornos de la comunidad (familia, clubes, iglesias, supermercados, etc.), en los medios de comunicación, etc.;

la **producción e interpretación** de una amplia variedad de textos orales, y

la **reflexión** acerca de los variados recursos que ofrece la lengua (fónicos, morfosintácticos, léxicos y semánticos) para alcanzar distintas metas comunicativas (Abascal, 1993, 1995; Nussbaum Capdevilla, 1995).

Tomando en cuenta tópicos incluidos en la literatura acerca del lenguaje oral en la escuela, intentaremos en este espacio, acercar algunas respuestas a los interrogantes que nos plantea la trasposición didáctica de los contenidos de la lengua oral:



¿Cuáles son las diferencias más significativas entre la oralidad y la escritura que debemos tomar en cuenta cuando orientamos la práctica de la lengua oral en el aula?

La relación entre la oralidad y la escritura como formas distintas de comunicación con diferentes funciones socioculturales, reviste un gran interés lingüístico teórico y suscita diversos planteamientos didácticos (Ong, 1987; Casalmiglia, 1991; Reyzábal, 1993; Abascal Vicente y Martínez Láinez, 1995). El reconocimiento de las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito es fundamental para la planificación didáctica; la organización de clases donde se trabaje la lengua oral; la producción y la comprensión de géneros y estructuras textuales propias del discurso oral; y la evaluación de los aprendizajes.



PRINCIPALES DIFERENCIAS ENTRE LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA

Lengua hablada	Lengua escrita
Está constituida por sonidos (nivel fonético) y tiene carácter temporal.	Está constituida por grafías (nivel grafemático) y tiene carácter espacial. “La escritura es un sistema gráfico de notación del lenguaje” (Ducrot y Todorov, 1975: 228).
El uso de la oralidad es universal y su aprendizaje espontáneo	El uso de la escritura no es universal y se aprende, principalmente, en la escuela.
En el acto de habla los interlocutores comparten el mismo entorno (salvo las comunicaciones a distancia por medios tecnológicos: teléfono, grabaciones, radio, etc.). La cooperación del receptor es muy importante para construir el mensaje, hacer cambios durante el proceso, bucear en la memoria para precisar contenidos, mantener la meta de la comunicación y para otros aspectos que inciden en la eficacia de la emisión.	Los lectores no comparten (estrictamente) con el escritor el espacio de producción del texto escrito. El escritor supone y “crea” un destinatario para su escritura y lo tiene de alguna manera presente cuando selecciona los recursos lingüísticos (palabras, construcciones, oraciones), los tipos de texto, los registros, los estilos, al construir el texto de acuerdo con sus intencionalidades comunicativas. Pero, no se da en el acto de escribir el estímulo-respuesta inmediato ni el reajuste espontáneo que garantiza la presencia y la actuación del interlocutor.
La situación comunicativa, al ser compartida por hablantes y oyentes, permite “desambiguar” distintos componentes del mensaje y darles significado. Los deícticos (pronombres de 1º y 2º persona –yo, vos, tú– demostrativos de lugar –aquí– y de tiempo –ahora– y otras construcciones lingüísticas de similar significación –en este momento–) aparecen con frecuencia en el lenguaje oral porque se cargan inmediatamente de significado gracias al contexto. Una emisión del tipo: “Yo sostengo que aquí y ahora todo anda mal”, es entendida perfectamente por los interlocutores, en el momento mismo de su enunciación.	La escritura debe referir e incluir el contexto comunicacional. El enunciado “Yo sostengo que aquí y ahora todo anda mal”, puede ingresar en el texto escrito ya como discurso citado (el narrador lo incluye como palabras pronunciadas por un personaje), ya como comienzo de una argumentación en primera persona, etc. donde el que argumenta se presenta como “yo”. Pero ese enunciado para ser comprendido exige que el texto escrito, a través de diferentes mecanismos, precise el referente p.e. de ese “aquí” (“en la Argentina, en Buenos Aires, en el aula de 5º grado”) y de ese “ahora” (“durante los primeros meses de 1995”, “en mayo”, “el lunes en la tercera hora”).
Los elementos lingüísticos suprasegmentales (entonación, pausas, ritmos, intensidad, duración) y los gestuales y corporales son pertinentes para construir el significado del mensaje oral.	La espacialización de los textos, los tipos de letras, la puntuación, los títulos, son relevantes para la construcción del significado del texto escrito.
Las reiteraciones, las repeticiones, las interjecciones, las exclamaciones, los vocativos, las onomatopeyas, las acotaciones personales (“yo creo que..”, “siento que..”, “me imagino que...” “supongo...”), las expresiones de control (“¿me entendés?”, “¿comprendés lo que quiero decir?”) aseguran la eficacia comunicativa de los textos orales.	Los textos escritos evitan repeticiones, el uso abusivo de interjecciones, exclamaciones, onomatopeyas, etc. salvo razones de estilo.
Se rompe la sintaxis, se usan con libertad diferentes registros y se recurre con más frecuencia a los sobreentendidos y a las implicaturas pragmáticas (conocimientos del mundo compartidos por los interlocutores)	Cuida el léxico, la sintaxis. Explicita con mayor frecuencia los nexos cohesivos. Respeta las superestructuras de los distintos tipos de texto y deja huellas más claras para construir la coherencia global. Trabaja preferentemente con presupuestos e implicaciones lógicas. Se suele mantener el mismo registro a lo largo de todo el discurso.
Los textos orales, al carecer de un tiempo de reelaboración, suelen resultar menos precisos y rigurosos lingüísticamente.	La práctica de la reescritura asegura una mejor estructuración de los textos escritos.

Las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita enunciadas anteriormente son generales y admiten distintos matices de acuerdo con las tipologías de los textos. Hay textos orales (exposiciones) que manifiestan características de los escritos y hay otros cuyas normas difieren en gran medida de las que rigen la escritura (conversación).

Advertir las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita despoja de su valoración positiva a aquella vieja frase con la que muchas veces ponderamos la fluidez, la corrección gramatical y la riqueza léxica de un hablante: “Habla como un libro abierto”. Hablar “como se escribe” es, en la mayoría de los casos, ser afectado, emplear un “lenguaje dominguero”, no saber adecuarse a la situación comunicativa.

Tomar en cuenta las diferencias entre hablar y escribir nos permitirá no caer en el “pecado” que confesara una docente (en el transcurso de un encuentro de actualización en lectura y escritura), para hacer un “mea culpa” ante sus colegas y ante la profesora que acababa de señalar las diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita: “muchas veces ante un niño que no puede comenzar a escribir un texto solicitado por mí, le pido que me lo ‘cuente’ en forma oral y cuando termina le digo: ¿ves como me lo pudiste decir?, ahora tenés que escribirlo de la **misma manera** en que me lo contaste”. Resultado, o el niño sigue con las mismas dudas y las mismas trabas ante la hoja en blanco..., o “comunica mal” por escrito.

¿Cuál es la concepción de Lengua que subyace a las propuestas de trabajo con el lenguaje oral derivadas del marco de la lingüística de la comunicación? ¿Qué cambios trae esta concepción en nuestros saberes prácticos y en nuestras rutinas didácticas?

La inclusión de la lengua oral en la enseñanza, desde la perspectiva de la lingüística de la comunicación, implica un cambio en la concepción misma de lengua: dejamos para los estudios lingüísticos la concepción monolítica de la lengua, como sistema de signos solidarios entre sí (que se vinculan a través de operaciones de combinación y sustitución en los ejes sintagmáticos y paradigmáticos, respectivamente) y pasamos a concebir la lengua como **un conjun-**

to de variedades que corresponden a distintos usos sociales.

La lengua varía con relación al usuario y a los contextos de uso: los hablantes manifiestan diferencias (de vocabulario, de entonación, de sintaxis, etc.) en el uso de la lengua según su lugar de origen, su sexo, su edad, su extracción social. Estas diferencias dan lugar a los distintos **dialectos**. La lengua también se emplea de manera distinta según estemos en casa, en la calle, dando una clase, peticionando un derecho en una manifestación pública, en un grupo de estudio, etc. Estas diferencias en relación con los contextos de uso constituyen los **registros** (Halliday, 1982). Hablar una lengua implica manejar uno o más dialectos (que pueden coincidir o no con el más prestigioso –lengua estándar– de una comunidad lingüística dada) y moverse con diferentes registros según las exigencias de la situación comunicativa en la que estamos involucrados.

Esta concepción de la lengua implica apartarse, **en cierta medida**, del marco teórico que ha regido nuestros saberes prácticos y nuestras rutinas epistemológicas y didácticas, ligadas a la gramática descriptiva y clasificatoria del estructuralismo, que prevaleció en las clases de Lengua, y al historicismo y formalismo que orientó los abordajes de los textos en las clases de Literatura. La coherencia con ese marco redujo muchas veces las clases de Lengua a tediosos ejercicios de análisis sintáctico de oraciones y a clasificaciones de las distintas categorías gramaticales, según sus funciones y sus estructuras morfológicas y semánticas, ejercicios que se justificaban p. e. por una supuesta incidencia en el desarrollo de las operaciones cognitivas superiores.

El resultado de esta enseñanza fue la total desvinculación de los conocimientos gramaticales de las necesidades concretas de comunicación. Y, obviamente, el trabajo con la lengua oral sólo se manifestó en las correcciones que hacían los docentes de los supuestos “errores” o “desviaciones” que observaban en los usos orales de sus alumnos con respecto a la lengua estándar.

La multiplicidad de usos comunicativos a los que debe responder una lengua no pueden ser abarcados por la gramática que hemos venido usando, y quizá no puedan ser abarcados por ninguna gramática científica en sentido estricto.

Pero, a nuestro entender, esto no es relevante desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua en la escuela. Lo que sí interesa es que los conocimientos gramaticales que se impartan (gramática sometida a consideraciones pedagógicas y adaptaciones didácticas) sean pertinentes para la adquisición y desarrollo de saberes prácticos que permitan la organización del pensamiento, el desarrollo de esquemas cognitivos, la transmisión de ideas, la producción e interpretación de mensajes, en una amplia diversidad de situaciones comunicacionales.

La planificación de actividades en torno de la lengua oral debe considerar los tres niveles del lenguaje: el de la forma, el de la función y el del significado sociocultural (Cots, 1995).

En el nivel de la **forma**, se toman en cuenta las estructuras y reglas que constituyen el sistema de la lengua (gramática y vocabulario) no para hacer que los chicos memoricen definiciones oscuras, ambiguas y a veces incorrectas, o describan estructuras, sino para que reflexionen acerca de cuáles son las opciones que ofrecen los distintos recursos del sistema lingüístico, para expresarnos de manera adecuada y eficaz. P.e. advertir la importancia que tienen las distintas clases de verbos (verbos de eventos, verbos declarativos, verbos intencionales), los distintos tiempos (perfectos simples, imperfectos, presentes, futuros), los distintos aspectos (puntuales, durativos) en el tejido de una trama narrativa tanto de un relato cotidiano como de un cuento de alta calidad literaria (Tolchinsky Landsmann, 1993).

En el nivel de la **función**, se enfatiza qué es lo que hacemos con el lenguaje en contextos comunicativos reales (informar, recreamos, persuadir, prescribir comportamientos, organizar acciones, etc.). Las distintas funciones exigen diferentes tejidos, traman de diferentes maneras las palabras, las oraciones, las construcciones... (Kaufman y Rodríguez, 1993).

En el nivel del **significado sociocultural** se pone de manifiesto la importancia del hecho cultural en la producción e interpretación de un acto de comunicación concreta. Permite reflexionar p.e. acerca de situaciones comunicativas de distintas culturas (costumbres, ritos, ceremonias de distintos sectores sociales; el lenguaje institucional; el poder del lenguaje para formar opiniones; el lenguaje como factor de cambio o de resistencia, etc.).

“Si el objetivo de un programa pedagógico es formar individuos **competentes** en los distintos usos de una lengua, un componente esencial de este programa debe ser la capacidad de reflexión del alumno sobre el lenguaje como forma de actuación social”... “Un modelo de **competencia comunicativa** realista y pedagógicamente útil debe ser capaz de incorporar tanto los aspectos puramente formales del sistema de lengua como aquellos otros cuya presencia está sujeta a variación dependiente del contexto discursivo, espacio-temporal, psicológico y socio-cultural en que surge la necesidad de comunicarse con los demás” (Cots, 1995:18-19).

¿Cómo podemos convertir el aula en escenario de la comunicación oral y cuáles son algunas de las estrategias interactivas más adecuadas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los niños?

El aula como escenario de la comunicación oral

La planificación escolar del trabajo con la lengua oral necesita concebir el aula como un escenario donde tienen lugar diferentes escenas o eventos comunicativos, en los cuales se articulan de manera específica y peculiar los **principales componentes de los actos de habla**: marco, participantes, propósitos, estructura, estilo, instrumentos, normas y géneros (Dell Hymes, 1989: 51-66; Tuson Valls, 1993: 61-67). Las distintas articulaciones de estos componentes darán lugar a diferentes usos orales por parte de los docentes y de los alumnos.

Marco: Lugar (sala de clase, biblioteca, patio, etc.), tiempo (hora de clase) y espacio psicosocial (“zona” del profesor –el frente de la clase, por lo general–; zona de los alumnos; posibles desplazamientos –alumnos que ocupan la zona del profesor–; formación de grupos, grupos de pares, etc.). El marco elegido incide en el tipo de acción lingüística a desarrollar y en la trama textual a emplear: el maestro desde su zona “expone”, da órdenes, organiza actividades, etc.; los alumnos distribuidos en grupos debaten; el relator puede ocupar la zona del maestro para presentar una síntesis de las ideas del grupo a toda la clase, etc. Cada uno de estos actos da lugar a distintos usos del lenguaje oral.



Participantes. Actores que intervienen en el acontecimiento comunicativo. En el aula participan, habitualmente, el maestro y sus alumnos, en distintas configuraciones y cumpliendo diferentes roles. Es importante planificar también actividades en las que se incluyan otros adultos (directores, maestros de otros grados, padres, etc.) y otros niños (de otras divisiones del mismo grado, de grados inferiores, de grados superiores).

El docente puede actuar como trasmisor de conocimientos, evaluador, “corregidor”, sancionador, consejero, etc. y, a su vez, los alumnos pueden cumplir los roles de receptores de conocimientos, sujetos de evaluación, líderes de grupos, relatores, coordinadores, críticos, transgresores, etc. Cada uno de estos papeles lleva consigo formas diferentes de hablar, registros distintos, acerca de los cuales podemos reflexionar para reconocer sus elementos formales y sus efectos comunicativos. P.e. el rol de crítico implica una argumentación, entonces da lugar al análisis de los componentes de la estructura argumentativa y de la razonabilidad y el peso de los argumentos esgrimidos.

Propósitos. Se incluyen aquí los objetivos y los resultados de los actos de habla. Si bien la finalidad global del trabajo oral en el aula es enseñar y aprender, existen **metas** concretas a alcanzar en cada actividad que es importante negociar y compartir para poder lograr los **productos** esperados: si la meta propuesta es ampliar los conocimientos que se tienen p.e. sobre la degradación del medio y el producto a alcanzar es un texto explicativo, cada participante hará su aporte de datos, de estructuras de relación (problema-solución, generalizaciones, analogías), de ejemplos, para ir conformando la explicación.

Estructura de la interacción. Secuencia de actos que conforman cada acontecimiento comunicativo. En el aula se corresponden con las distintas etapas del desarrollo de un tema:

actividad grupal y puesta en común; “torbellino” de ideas, confrontación de informaciones, síntesis; etcétera.

Tono de la interacción. Grado de formalidad o informalidad. Es importante planificar actividades para las salas de clase que vayan desde la conversación espontánea, sobre diversos temas de interés para los niños, hasta exposiciones formales –conferencias– acerca de contenidos programáticos donde un alumno deba presentar el resultado de sus investigaciones a toda la clase constituida en auditorio.

Instrumentos. Este componente incluye el canal y todos los elementos lingüísticos, paralingüísticos y no verbales que intervienen en el hablar y en el escuchar. El docente puede enriquecer los repertorios lingüísticos de sus alumnos haciéndolos observar cómo operan estos instrumentos en distintos contextos: las grabaciones de programas de radio y los videos de televisión ayudan a cumplir con este objetivo. Permiten reflexionar p. e. acerca de cómo se habla en los noticieros; cuál variedad de lengua se usa habitualmente en la radio; qué características tiene; cuándo se usan dialectos; ver si se los valora o se descalifica a quienes los usan. Percibir cómo se habla en las telenovelas, en los reportajes hechos en la calle; observar los gestos de los personajes, de los conductores de programas, las entonaciones, las pausas, etcétera.

Normas. Reglas que rigen la interacción y la interpretación en el habla. Desde esta perspectiva conviene la observación y la reflexión acerca de los turnos de la palabra; cómo entrar o salir de una conversación, de un debate, de una entrevista; qué fórmulas de cortesía usar según los contextos; cómo cooperar con el interlocutor p.e. haciendo explícito lo que se supone que el otro no sabe, manejarse con implicaciones cuando hay un marco común, usar la re-pregunta para hacer que el otro amplíe o fundamente su exposición, etc.



El maestro al pedir aclaraciones, hacer preguntas, demandar información adicional no sólo ayuda a organizar el discurso del niño sino también a internalizar estas normas de interacción.

Géneros. Relatos, poemas, proverbios, plegarias, conferencias, exposiciones, debates, etc. En cada uno de estos géneros **predomina** una estructura del habla (monólogo/diálogo) y un **propósito comunicativo**: crear, mantener, terminar con una relación social (**interacción**) o intercambiar bienes, servicios, saberes (**transacción**).

Estrategias interactivas

Convertir el aula en escenario comunicativo implica asumir que “únicamente con el uso o con estar expuesto al lenguaje de otros no basta (sino que) hace falta una actuación intencional y adaptada por parte de quien domina el lenguaje en ayuda de quien tiene que adquirirlo. Estas ayudas constituyen estrategias de intervención” (Sánchez Cano y del Río, 1995).

Las estrategias pueden estar orientadas a:

Fomento de la comunicación a través de diferentes estructuras de habla: maestro que habla a todo el grupo o a grupos pequeños, maestro que habla a un niño individualmente, intercambios lingüísticos de niño a niño en trabajo de a pares, niño que se dirige a un pequeño grupo o a la clase en su totalidad. Estos distintos auditorios exigen la creación de diferentes atmósferas psicológicas y físicas, y reglas y procedimientos claros para facilitar la comunicación oral y hacer que todos los alumnos participen por igual. El docente entonces debe incluir en sus planificaciones estas oportunidades de intercambios lingüísticos orales y diseñar actividades al respecto.

Negociación de los contenidos comunicativos. Al negociar se puede hablar acerca de los temas de interés para los alumnos, sobre los cuales “tienen cosas que decir”.

Creación de rutinas interactivas. Pautas para iniciar o cerrar determinadas tareas, rutinas de saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos, etc.

Aprendizaje cooperativo. Trabajo en pequeños grupos heterogéneos con el fin de producir aprendizajes individuales. Se comparten las metas y las recompensas, pero se dividen las

tareas y los roles, lo que da lugar al aprendizaje de habilidades interpersonales y sociales para el desarrollo del repertorio lingüístico oral de los participantes: orientar el trabajo del grupo; recibir órdenes; escuchar opiniones, ideas; sintetizar propuestas; criticar ideas, opiniones, sin descalificar a las personas que las emiten; alentar a otros; pedir justificaciones, dar razones; defender puntos de vista, etc.

Estas estrategias de intervención y tantas otras enunciadas en diferentes trabajos sobre la enseñanza escolar de la lengua oral (Staab, 1992; Reyzábal, 1993) ponen énfasis en la importancia que tiene el hablar y el escuchar a los otros para la comunicación; la exploración, clarificación y organización del pensamiento; el desarrollo cognitivo y de la personalidad; la integración social.

“La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y...acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser” (Freire, 1990:70).

Notas

1. La reforma educativa puesta en marcha por el Plan Federal de Educación de Argentina constituye, a nuestro entender, un avance en el abordaje de la lengua oral, en la medida en que reconoce que la escuela es un ámbito privilegiado para mejorar la **competencia comunicativa oral de los alumnos** y dedica uno de los bloques de los contenidos básicos comunes (CBC) al tratamiento de la oralidad en el entorno escolar, pasando de los usos informales y espontáneos a los usos formales. Pero, como sucede con el resto de los CBC, este avance está condicionado a la trasposición didáctica que se haga de estos contenidos de la lengua oral en el marco de las orientaciones curriculares.
2. “**Desigualdad comunicativa** hace referencia a cómo usar los elementos lingüísticos para comunicarse con buen éxito, más que el conocimiento de los elementos lingüísticos mismos. (...), se refiere a la clase de conocimiento o habilidad que hace falta para utilizar el habla para relacionarse con los demás. Incluye también las desigualdades

en las formas en que los hablantes seleccionan las variantes de las variables lingüísticas con el fin de ofrecer una imagen favorable, lo que significa que la desigualdad comunicativa incluye la desigualdad subjetiva. (...), también hace referencia a las relaciones del lenguaje, cultura y pensamiento, puesto que implica diferencias de niveles de conceptualización y cultura, (...se) relaciona con importantes cuestiones sociales como la igualdad de oportunidades y la política educativa” (Hudson, 1981 :206-7).



Referencias bibliográficas

- Abascal, Dolores (1993) La lengua oral en la Enseñanza Secundaria. En Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Abascal, Dolores (1995) El registro de los usos orales. La sonoteca. **En hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.
- Brown, P. y S. Levinson (1978) Universals in language usage. En E.N. boody (ed.) **Questions and Politeness: Strategies in social interaction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cots, Josep María (1995) El desarrollo de la competencia comunicativa oral. En **Hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.
- Del Río, M. José (1993) **Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo**. Barcelona: Ice-Horsori.
- Dell Hymes (1989) **Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 8° ed.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov (1975) **Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 2o ed.
- Hudson, R.A. (1981) **La sociolingüística**. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Nussbaum Capdevilla, Luci (1995) Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. En **Hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.
- Ong, Walter J.(1987) **Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J.L. (1989) **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata.
- Reyzábal, Victoria Mª (1993) **La comunicación oral y su didáctica**. Madrid: La Muralla, S.A.
- Rosetti, Mabel M. y María I. de Gregorio de Mae (1992) **Los operadores pragmáticos y el acto del lenguaje**. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Sánchez Cano, Manuel y María José del Río (1995) La interacción en el aula. En **Hablar en clase** (monografía). Barcelona: Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura.
- Staab, Claire (1992) **Oral language for today's classroom**. Ontario, Canadá: Pippin Publishing Limited.
- Tolchinsky Landsmann, Liliana (1993) **Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas**. Barcelona: Anthropos.
- Tusón Valls, Amparo (1993) Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. En Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.) **El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.
- Van Dijk, Teun A. (1983) **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Vygotsky, L.S.(1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica.