

# Psicopedagogía de la lengua oral

María José del Rio Pérez  
Marta Gràcia Garcia

P03/80049/01350



# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Objetivos</b> .....	7
<b>1. Enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.</b>	
<b>Teorías que fundamentan la enseñanza de la lengua oral</b> .....	9
1.1. Historia y conceptos básicos.....	10
1.2. La psicología y el estudio de la lengua oral.....	16
1.2.1. Psicología del lenguaje: teorías funcionales e interactivas .....	17
1.2.2. Psicología evolutiva y psicolingüística del desarrollo.....	19
1.2.3. Psicología de la educación .....	20
1.3. Las ciencias del lenguaje y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua oral.....	22
1.3.1. La lingüística en el siglo XX.....	22
1.3.2. La pragmática .....	23
1.3.3. Gramática del texto oral .....	24
1.3.4. La sociolingüística .....	25
1.4. Una primera definición. La psicopedagogía de la lengua oral desde un enfoque comunicativo y funcional.....	26
1.4.1. El enfoque comunicativo de la psicopedagogía de la lengua oral.....	26
1.4.2. Una primera definición.....	27
<b>2. Procesos y contextos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral</b> .....	28
2.1. Los procesos interpersonales: la interacción .....	28
2.2. Procesos intrapersonales: el aprendizaje activo .....	31
2.2.1. El aprendizaje de lengua oral y su desarrollo general.....	31
2.2.2. El desarrollo del conocimiento lingüístico y metalingüístico.....	33
2.2.3. Lengua oral y aprendizajes escolares .....	35
2.3. Los contextos: la familia y la escuela .....	36
2.3.1. La familia y la escuela como contextos de desarrollo natural del lenguaje .....	36
2.3.2. Los agentes educativos: padres, maestros y compañeros .....	37
2.4. Resumen .....	41
<b>3. Qué se enseña cuando se enseña lengua oral.</b>	
<b>Los contenidos</b> .....	44
3.1. Varios niveles de categorías.....	44

3.2. Los contenidos centrados en los procedimientos. Funciones pragmáticas y habilidades comunicativas.....	46
3.3. El texto oral .....	47
3.4. Contenidos conceptuales y actitudinales para la enseñanza de la lengua oral .....	48
<b>4. Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología.....</b>	<b>51</b>
4.1. Cómo se pueden diseñar actividades de lengua oral .....	51
4.1.1. Objetivos y contenidos .....	51
4.1.2. Criterios para el diseño de las actividades .....	55
4.1.3. Tipos de actividades y estrategias para llevarlas a cabo .....	57
4.1.4. La evaluación de las actividades .....	70
4.2. Estrategias de intervención e instrumentos .....	71
4.2.1. Estrategias interactivas para fomentar la comunicación y el aprendizaje del lenguaje.....	73
4.2.2. Otras estrategias de intervención lingüística .....	76
<b>Resumen.....</b>	<b>79</b>
<b>Actividades.....</b>	<b>81</b>
<b>Ejercicios de autoevaluación .....</b>	<b>81</b>
<b>Solucionario.....</b>	<b>83</b>
<b>Glosario.....</b>	<b>84</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>86</b>

## Introducción

Para llegar a comprender los fundamentos psicológicos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, el estudiante que inicia este módulo tiene, en primer lugar, los conocimientos previos sobre procesos básicos de cambio psicológico, aprendizaje, desarrollo infantil –especialmente desarrollo del lenguaje– y psicología de la educación, sin olvidar sus conocimientos e intuiciones personales referentes a todos estos temas. También dispone del texto que tiene en sus manos, en tanto que plasmación de ciertos conocimientos e intenciones educativas de otras personas –las autoras, entre otras–, con las que el estudiante interactuará de forma mediada a medida que se vaya adentrando en las páginas siguientes.

El estudiante también dispone de sus capacidades de aprendizaje, en este caso concretadas en habilidades como la lectura comprensiva de textos, la capacidad de relacionar información parcialmente nueva con conocimientos e intuiciones previos, la capacidad de inferir e interpretar, de comparar y analizar información, de criticar y evaluar, etc. En definitiva, deberá adoptar una actitud activa para lograr aprender algo de este texto. El texto tratará de ayudarlo a adoptar este enfoque aportando información y proponiendo algunas actividades que vayan un poco más allá de la mera lectura.

Si todo va bien, al final del módulo el lector y estudiante habrá construido una definición propia del concepto de psicopedagogía de la lengua oral, teniendo en cuenta que no se tratará de una definición cerrada y preestablecida, entre otras razones porque dicha definición todavía no existe. Por tanto, la noción de construcción no se ha utilizado más arriba de manera casual, sino que refleja el hecho de que los estudiantes y el texto mismo se encuentran ante una disciplina no tanto nueva como en proceso de cambios profundos, a consecuencia del espectacular crecimiento de disciplinas y experiencias relacionadas con el lenguaje, que hacen de su definición una cuestión abierta.

Tanto la psicología como la lingüística han generado nuevas especializaciones, como la lingüística aplicada o la psicología del lenguaje. La sociología ha entrado en el terreno de juego con estudios sobre sociolingüística, intentando comprender el lenguaje desde una perspectiva de uso colectivo. Una disciplina radicalmente nueva, como por ejemplo la pragmática, ha pasado de ser una completa desconocida a aglutinar en un congreso de 1996 a más de seiscientos especialistas de cuarenta países diferentes, todos con el objetivo de estudiar el lenguaje tal como se utiliza en la práctica en situaciones reales y, por tanto, vinculado a tales situaciones y a las personas concretas que participan en ellas. Los antropólogos también han generado una especialización centrada en el lenguaje y han contribuido de manera notable a impulsar su análisis desde

una perspectiva propia, sobre todo en el sentido de haber puesto en circulación una metodología, la etnometodología de la comunicación, que facilita enormemente la tarea de comprender el lenguaje en tanto que actividad humana.

La relación de disciplinas y especializaciones que han experimentado una eclosión sin precedentes en el estudio del lenguaje oral todavía podría ser más larga. Sin embargo, éste no es el propósito de la presente introducción, ya que aquí sólo se trata de poner de relieve el hecho de que la psicopedagogía de la lengua oral, a pesar de ser una disciplina relativamente nueva, tiene a su disposición un amplio abanico de conocimientos relevantes para fundamentar sus propias propuestas.

Pasando ahora al terreno práctico, la fundamentación de la psicopedagogía de la lengua oral también se relaciona con una multiplicidad de campos aplicados que incluyen desde la enseñanza del uso de la misma lengua en las escuelas hasta la enseñanza de lenguas extranjeras o del lenguaje funcional a personas discapacitadas. Esta relación es, de hecho, una auténtica interrelación, en el sentido de que la psicopedagogía de la lengua oral, a la vez que se nutre de las experiencias que se recogen en las prácticas mencionadas, reflexiona sobre éstas y aporta elementos para perfeccionarlas.

## Objetivos

Una vez trabajado este módulo, el estudiante debe ser capaz de lo siguiente:

- 1.** Conocer, definir y utilizar los conceptos básicos relacionados con los contenidos del módulo.
- 2.** Enumerar y describir los principales enfoques teóricos que fundamentan la psicopedagogía de la lengua oral. Establecer comparaciones críticas entre ellos.
- 3.** Exponer cuáles son las implicaciones educativas de estos enfoques.
- 4.** Describir, analizar e identificar los componentes básicos de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, teniendo en cuenta varios niveles de organización.





## **1. Enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.**

### **Teorías que fundamentan la enseñanza de la lengua oral**

La finalidad de estas páginas es ir construyendo una definición lo más útil y completa posible de lo que es la **psicopedagogía de la lengua oral**.

Durante el transcurso de las últimas décadas se han hecho avances muy importantes en el campo del desarrollo del lenguaje. Para comenzar, hoy el calendario de adquisición es mucho más completo que hace treinta años, lo que significa que se sabe con mayor precisión qué se puede esperar y qué no que diga y comprenda un niño a una edad determinada. Este hecho comporta, entre otras cosas, que, además, se conozca mucho mejor la secuencia o las secuencias de adquisición del lenguaje; la importancia de estos datos para la organización de la intervención educativa y clínica es evidente.

Lo que todavía es mucho más importante es que se ha avanzado de forma notoria en la averiguación de los procesos y factores que favorecen el desarrollo del lenguaje, en cómo actúan estos factores y cómo interactúan entre sí y con otros procesos y factores del desarrollo humano. Una consecuencia de este avance es, por ejemplo, que los psicólogos y otros profesionales interesados disponen de mucha más información para organizar entornos favorecedores del desarrollo y el aprendizaje del lenguaje.

Las ciencias del lenguaje están en plena expansión. Hace treinta años, los estudiosos preocupados por el lenguaje buscaban orientaciones en la lingüística, en la psicología en sentido amplio y en la didáctica de la lengua. Hoy, para organizar la enseñanza del lenguaje de la manera más actual y mejor posible, encontrarán enfoques, datos y disciplinas entonces prácticamente inexistentes.

Es un hecho que la psicopedagogía de la lengua oral, a pesar de que es una disciplina relativamente nueva, tiene a su disposición un amplio abanico de conocimientos relevantes para fundamentar sus propias propuestas.

Así pues, actualmente la fundamentación de la psicopedagogía de la lengua oral se hace dentro del amplio marco conceptual creado por la psicología evolutiva y de la educación y las ciencias del lenguaje. Las ciencias del lenguaje incluyen enfoques nuevos y disciplinas prácticamente inexistentes hace treinta años, como por ejemplo la psicolingüística, la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y la gramática del texto. Las experiencias prácticas acumuladas en los diferentes ámbitos de la enseñanza de las lenguas también aportan datos imprescindibles para fundamentar la psicopedagogía de la lengua oral.

A lo largo de las próximas páginas conoceremos diferentes teorías que dan apoyo a la psicopedagogía de la lengua oral, repasaremos los principales procesos y contextos en los que se desarrolla y se aprende la lengua oral, y estudiaremos cuáles son los objetivos, los contenidos y los criterios psicopedagógicos que hay que seguir para diseñar actividades de lengua oral desde un enfoque comunicativo, así como los criterios para secuenciarlos y evaluarlos.

También aprenderemos a diseñar actividades de lengua oral adecuadas a situaciones comunicativas específicas (contexto físico, contexto lingüístico e interlocutor o interlocutores) que ayuden a los niños y jóvenes a hacer intervenciones efectivas, además de correctas gramaticalmente.

### 1.1. Historia y conceptos básicos

La mejora de la capacidad de expresión oral ha sido una aspiración de diferentes colectivos en el pasado. La oratoria, por ejemplo, hace siglos que está reconocida como disciplina aplicada con el objetivo de enseñar a hablar bien.

La **oratoria** se puede entender como el arte de utilizar el lenguaje para persuadir, influir o gustar. Los clásicos ya enseñaban a sus jóvenes el dominio de la palabra con finalidades diversas. Pero no es preciso remontarse a los tiempos de los griegos o del Imperio Romano para darse cuenta de la importancia que ha tenido siempre, para determinadas clases sociales, saber hablar en público. Por ejemplo, en la ciudad mejicana de Puebla, a una hora y media en coche de la capital del país, se encuentra una de las primeras bibliotecas fundadas en el continente americano.

Pues bien, la colección de la Biblioteca Palafoxiana está organizada en una veintena de secciones que reflejan los diferentes campos que articulaban el saber hace más de dos siglos. Dos de estas secciones, situadas al lado de otras como la de historia, se denominan, respectivamente, *Oratoria sacra et concionatores* y *Oratoria profana*. Decenas de libros sobre el **arte de hablar bien** llenan las estanterías de estas dos secciones. Esto hace pensar en la importancia que, incluso en aquella lejana tierra y en aquellos momentos no menos lejanos en el tiempo, despertaba el arte de instruir en un buen uso de la palabra.

Junto con la oratoria, la **retórica**, entendida como el estudio de las técnicas para utilizar el lenguaje eficazmente, se puede considerar una disciplina estrechamente relacionada con la oratoria y la psicopedagogía de la lengua oral. El estudio de la retórica tiene una gran tradición, que llega hasta nuestros días. Así, por ejemplo, la retórica era una asignatura que figuraba en los planes de estudios de comienzos del siglo xx. Todavía hoy podemos pedir a nuestros padres o abuelos, personas cercanas que estudiaron en épocas anteriores a la Guerra Civil de 1936, qué les enseñaban en estas clases.



#### En el siglo xviii...

... un obispo culto e interesado por la ciudad de Puebla, Juan de Palafox Mendoza, hizo construir unas bellísimas instalaciones destinadas a recibir una colección de volúmenes que llega hasta los cinco mil ejemplares. Algunos de los libros, expuestos hoy al público, son incunables de valor incalculable; la mayoría data de los siglos xviii y xix, y hay una sección dedicada a la oratoria profana.

En la ilustración, vista parcial de la sala de lectura de la Biblioteca Palafoxiana, que funciona desde 1767 en la ciudad de Puebla, México, donde ya figuraban dos grandes secciones llamadas *Oratoria sacra* y *Oratoria profana*.

La oratoria se entiende como el arte de hablar bien en público y ante una audiencia numerosa. Por otro lado, la retórica se podría considerar como una disciplina más amplia, que incluye la oratoria y que busca enseñar el uso efectivo de la palabra y el arte de convencer también en debates, conversaciones y en relación con audiencias más reducidas.

Para acabar este pequeño recorrido histórico, cuyo objetivo es simplemente hacer evidente que el estudio del uso de la lengua y la intención de enseñar a hablar bien no son una novedad, nos referiremos al filósofo A. Schopenhauer, que escribió un libro titulado *El arte de tener siempre la razón*. En esta obra el filósofo del pesimismo adopta un tono extraordinariamente sardónico para explicar auténticas estratagemas para salir siempre vencedor en las polémicas orales. Schopenhauer formula un principio, según él irrefutable, que más o menos podríamos resumir de la manera siguiente:

“Las personas, cuando participan en un debate, sólo tienen como objetivo vencer al contrario; no les guía el amor a la verdad ni el deseo de averiguar unos hechos, sino pura y llanamente tener razón.”

Por consiguiente, el libro es un auténtico tratado de **habilidades argumentativas y contraargumentativas**. La obra tiene un interés especial, ya que ilustra una idea que encontraremos a lo largo de este texto: el dominio de la lengua oral no sólo consiste en elaborar frases correctas y en articular con claridad; hablar bien significa también utilizar el lenguaje en situaciones interpersonales de manera eficaz para conseguir determinados propósitos comunicativos, como por ejemplo convencer, obtener información, expresar una opinión contraria o dar argumentos para fundamentar una petición. Nos ocuparemos de este tema en las primeras páginas del módulo.

### Actividad

Buscad en dos diccionarios diferentes las definiciones de *retórica* y *oratoria*. Probablemente tendréis que elegir diccionarios grandes, no de bolsillo. Comparad las distintas definiciones e intentad establecer una relación entre ambas disciplinas.

Por otro lado, es evidente que el lenguaje es un fenómeno muy complejo que permite su estudio desde numerosos puntos de vista: psicológico, pedagógico, neurológico, estructural, funcional, histórico, etc. Los psicólogos deben profundizar en las definiciones y teorías del lenguaje que permiten pensar, ya desde el comienzo, que los factores interpersonales pueden tener un papel importante en el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje. Es lógico porque, de otro modo, si se adoptase una visión sobre los cambios lingüísticos como si fuesen promovidos exclusivamente por factores innatos e internos al individuo, la misma naturaleza de la actividad educativa quedaría amenazada.

El lenguaje se puede considerar una actividad humana de carácter marcadamente social y cognitivo, en perpetua evolución, plurifuncional y




#### La oratoria...

... se entiende como el arte de hablar bien en público y ante una audiencia numerosa.



A. Schopenhauer, filósofo del pesimismo que escribió un libro sobre la argumentación titulado *El arte de tener siempre la razón*.

con una estructura muy compleja que lo convierte en un auténtico sistema. Esta primera definición de lenguaje puede servir como definición de base para los teóricos y profesionales de la educación.

Aunque rápido, el análisis más detallado de la definición anterior es imprescindible, dado que está formulada de una manera altamente sintética: 

1) En primer lugar, por lo que respecta al concepto de actividad, hay que decir que el lenguaje no es una actividad cualquiera; el lenguaje es una actividad psicológica superior, como la memoria o el pensamiento, con un fuerte componente cognitivo. Que es una actividad también significa, tal como se entiende en este texto, que el lenguaje es algo que las personas hacen, por lo que no es sólo una cuestión que esté fuera de los individuos y de la que los individuos se sirvan, sino también una parte de sus actividades.

2) Cuando se subraya el carácter social del lenguaje, se recoge un conjunto de hechos que los estudios estructurales del lenguaje a veces dejan de lado. Por ejemplo, que la aparición del lenguaje tanto en el ámbito individual, ontogenético, como de la especie, filogenético, tiene lugar en un contexto interpersonal, es decir, social. Sin el concurso de las relaciones interpersonales no es posible imaginarse la aparición de las primeras palabras ni entre los hombres primitivos ni en el niño pequeño. El entorno social parece una condición necesaria, aunque no suficiente, para la aparición del lenguaje. Por tanto, es posible trabajar con la hipótesis de que el lenguaje tiene un origen social.

Pero todavía hay, por lo menos, otra razón para subrayar el componente social del lenguaje, y es el hecho de que, justo en tanto que actividad humana, el lenguaje real tiene lugar en situaciones interpersonales, es decir, sociales. Un porcentaje muy elevado de las ocasiones en que los humanos desarrollan actividades lingüísticas lo hacen en situaciones sociales, con otras personas.

3) Todos cuantos estén interesados en comprender el desarrollo del lenguaje e incidir sobre éste no pueden olvidar que se trata de una realidad continuamente cambiante. El lenguaje evoluciona a lo largo de toda la vida, pero sobre todo durante la infancia se produce un amplio conjunto de fenómenos que se denominan *adquisición o desarrollo del lenguaje*, estudiados inicialmente por la psicología evolutiva y del lenguaje.

4) El lenguaje sirve para hacer cosas, como por ejemplo dar órdenes, casar a una pareja, denominar o crear mundos poéticos. Cuando hablamos, cuando utilizan el lenguaje, las personas lo hacen con unos objetivos concretos y, evidentemente, este lenguaje tiene unos efectos sobre el entorno social, sobre los interlocutores.

Actualmente el estudio del lenguaje incluye el estudio de sus funciones, las intenciones comunicativas y los efectos sobre el entorno, e incluso se cree que

#### Otras causas de los cambios

El lenguaje también cambia a lo largo de la historia, según las clases sociales o las generaciones, y dependiendo de las situaciones en las que se utiliza. Por todo ello, hay que comprender el lenguaje real en tanto que fenómeno cambiante y no sólo como un producto acabado y abstracto.

no se puede comprender en toda su realidad el lenguaje humano si no se tiene en cuenta su dimensión funcional.

5) En último lugar, la definición del recuadro anterior decía que el lenguaje es una realidad compleja. En este caso la palabra *complejo* significa dos cosas:


- a) El lenguaje se compone de una multiplicidad de elementos.
- b) Estos elementos se combinan, se intercambian y se sustituyen según un conjunto de reglas y no de manera aleatoria o casual.

Los elementos o componentes del lenguaje se suelen agrupar en componentes formales, de contenido y de uso. Las reglas que rigen los cambios dentro del sistema son las leyes fonológicas, morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas.

### Actividad

En este momento sería interesante hacer una pausa y buscar en un diccionario de nivel medio o elevado la palabra *sistema*. A continuación podríais intentar aplicar la definición o definiciones encontrados a lo que es, según vosotros, el lenguaje, y compararlo con lo que se ha dicho hasta ahora.

Ahora detallaremos la naturaleza de los diferentes componentes del lenguaje, que son auténticos subsistemas dentro del sistema general. En primer lugar, siempre se suelen citar los componentes formales/estructurales del lenguaje, quizá porque son los que se conocen mejor y los que hace más tiempo que se estudian. Se conocen y se estudian hasta tal punto que a veces se corre el riesgo de pensar que hablar de lenguaje es hablar sólo de sus componentes formales.

Dentro de los componentes formales, cuando la lengua es lengua articulada, oral, se cuentan los **elementos fonológicos** y **morfosintácticos**, así como su **estructura** y sus **leyes**. La gramática es una de las disciplinas que centran su objeto de estudio en torno a estos componentes. 

A los profesionales dedicados a la intervención educativa o terapéutica les interesan los componentes formales del lenguaje, en tanto que apoyo de base de la actividad lingüística y, en este sentido, deben conocerlos muy bien; pero, al mismo tiempo, deben ser conscientes de que no se puede reducir el concepto de lenguaje a los componentes formales, ni pueden pensar que enseñar lengua es enseñar sólo gramática.


Los componentes formales cambian cuando cambia el soporte material del lenguaje. La lengua oral descansa, en primer término, sobre la percepción y la articulación de palabras y frases, de la misma manera que la lengua escrita descansa sobre la grafía de las palabras y frases escritas. Por tanto, el lenguaje se puede sustentar en diferentes soportes materiales, y ninguno de ellos “es” el lenguaje.

Esta idea puede ayudar a comprender que la enseñanza de la lengua no sólo pasa por la enseñanza del estudio de unos componentes formales que, en definitiva, podrían cambiar. Asimismo, la lengua oral es el vehículo habitual de comunicación entre las personas y, por tanto, este texto se dedica básicamente a estudiar la psicopedagogía de la lengua oral articulada. Cuando sea oportuno, se harán excepciones.

Es fácil entender que el lenguaje tiene forma o estructura, pero definir qué es el contenido ya no es tan fácil. A veces se dice que el contenido es aquello de lo que habla el lenguaje, los temas de los que habla; se trata de una aproximación clara pero que presenta problemas, ya que el lenguaje no puede ser definido como “cosas” o “sucesos” que están fuera de la propia actividad lingüística.

Para ayudar a la comprensión de este concepto, a veces se proponen sinónimos, como por ejemplo, *significado*. Se dice entonces que los contenidos del lenguaje son los significados, y que hablar de contenido es hablar de los significados del lenguaje. Ciertamente puede ser una ayuda pensarlo desde este nuevo punto de vista, si se entiende que el significado pasa a ser una propiedad del lenguaje, como una capacidad de dicho lenguaje, en lugar de algo que el lenguaje “tiene”.

Pensar en los contenidos del lenguaje es pensar en relaciones y no sólo en cosas o sucesos. Visto de esta manera, hablar de significado/contenido sería como hablar de **las relaciones –lingüísticas–** que el lenguaje permite establecer entre las formas lingüísticas y el mundo de los objetos, de los sucesos o de las ideas. Es cierto que la actividad lingüística permite hacer referencia a varios aspectos de la realidad, representarlos, significarlos y convertirlos en signos, es decir, hacerlos presentes con forma lingüística.

Finalmente, vale la pena considerar otra alternativa que propone entender el contenido como sinónimo de **relaciones semánticas**. Desde un punto de vista estricto, la propuesta no permite avanzar demasiado, dado que el mismo diccionario dice que *semántico* significa precisamente “relativo al estudio de los significados” y parece que nos devuelve al punto anterior. No obstante, el hecho de que los estudios semánticos ofrezcan la noción de campo semántico ilumina la noción de contenido, al referirse a la amplitud de las parcelas de la realidad cubiertas por las diferentes formas lingüísticas, como por ejemplo palabras o frases. Visto así, el contenido de una palabra o un signo sería el campo semántico que cubre. 

La razón por la que muchos estudiosos del lenguaje, sobre todo los dedicados al lenguaje infantil, prefieren hablar de **contenido** en lugar de hacerlo de significado es que este último concepto está, tal como se ha dicho, muy vinculado a



La forma del lenguaje de los sordos está integrada por signos manuales.


#### El estudio de los contenidos del lenguaje

El estudio del lenguaje se considera incompleto si no se tienen en cuenta los aspectos de contenido o semánticos. En el estudio del lenguaje infantil aprender a hablar es, entre otras cosas, aprender a atribuir significado a las vocalizaciones propias y de los demás, y no sólo aprender a articular palabras o frases.

la semántica; tradicionalmente, esta disciplina estudia los significados del lenguaje adulto, y cuando utiliza la noción de campo semántico, lo hace en relación con campos ya establecidos y consagrados, tal como figuran, por ejemplo, en los diccionarios. Es evidente que los niños tardan mucho tiempo en atribuir el significado exacto de los adultos a sus expresiones, pero también es evidente que no por eso el lenguaje infantil deja de tener contenido.

**deleitar** 1. tr. Producir deleite.  
**delegación** 1. f. Acción y efecto de delegar. 2. f. Cargo de delegado. 3. f. Oficina del delegado. 4. f. Conjunto o reunión de delegados. 5. f. Méx. Circunscripción política y administrativa dentro de una ciudad. 6. f. Méx. Edificio que ocupan las autoridades de una delegación.  
**delegar** 1. tr. Dicho de una persona. Dar a otra la jurisdicción que tiene por su dignidad u oficio, para que haga sus veces o para conferirle su representación.


Los diccionarios delimitan los campos semánticos  
 –los significados– de las palabras  
 del lenguaje adulto.

Así, utilizar el concepto de contenido abre una posibilidad de estudiar los contenidos del lenguaje infantil desde sí mismos, sin necesidad de considerarlos imperfectos o inacabados, cuando todavía no coinciden con los significados de la semántica del adulto. 

Resumiendo, analizar los componentes de contenidos o de significado del lenguaje significa, como mínimo, tener en cuenta, por un lado, la capacidad del lenguaje para establecer relaciones que permitan representar la realidad mediante formas lingüísticas que pasan, de esta manera, a ser signos; y, por otro lado, tener también en cuenta las mismas nuevas realidades lingüísticas así creadas, que se convierten en los significados o contenidos del lenguaje.

Aparte de tener forma y contenido, el lenguaje sirve para hacer cosas, es decir, cumple varias funciones comunicativas. Las funciones comunicativas recogen un amplio abanico de fenómenos interactivos en los que dos o más personas se afectan o se influyen mutuamente por el lenguaje.

La forma de una expresión no determina su función, aunque existen formas más adecuadas que otras para lograr una determinada función en un contexto concreto. La función comunicativa de una expresión determinada depende, pues, de la situación, de la intención de quien habla y de los efectos que tiene realmente el lenguaje sobre el entorno, especialmente sobre el interlocutor.

A pesar de que la denominación y el número de funciones comunicativas, a veces denominadas también *funciones pragmáticas*, varían según el autor o autora, es frecuente encontrar, por ejemplo: 

- 1) La función de demanda o reguladora. Cumplen esta función las expresiones verbales que sirven para regular la actividad de los demás.
- 2) La función de obtener información o heurística. Cumplirían esta función las expresiones que consiguen información de los interlocutores.

3) La función de aportar información. Aportan información, por ejemplo, expresiones que efectivamente describen o narran para un interlocutor.

4) La función personal o expresiva. Ejemplos de expresiones con función personal son aquellas en las que quien habla dice algo sobre sí mismo, sus emociones o su estado.

El estudio de las funciones implica el estudio de los usos del lenguaje en situaciones reales, es decir, lleva a estudiar el contexto interpersonal en el que se utiliza el lenguaje.

Hoy en día se comienza a tener conciencia de la importancia que tiene el aprendizaje de las funciones pragmáticas en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños y jóvenes, y su enseñanza ha pasado a formar parte de los currículos escolares.

En el apartado "Contenido para la enseñanza de la lengua oral" de este bloque, en el momento de reflexionar sobre los contenidos de las clases de lengua oral, tendréis ocasión de ampliar la información sobre las funciones pragmáticas dentro del marco educativo.

### Actividad

Imaginad una situación como la siguiente: una niña de dos años mira cuentos con su padre. Al pasar una página, se ve dibujada una playa con la clásica apariencia de una playa de verano. La niña mira el dibujo y dice "agua", mientras señala la página. Inmediatamente mira a su padre, que, a su vez, le dice: "Sí, mira, el mar, el agua de la playa...". Y la situación continúa tal como es característico.

a) Fijaos en el lenguaje de la niña y analizad sus aspectos formales, de contenido y funcionales.

- ¿Qué podéis decir de la forma de esta emisión verbal?
- ¿Qué contenido tiene?
- ¿A qué hace referencia?
- ¿Qué función tiene esta palabra?
- ¿Cómo podéis saber y de qué depende el contenido y la función de esta emisión infantil?

b) Después haced lo mismo con el lenguaje del padre.



## 1.2. La psicología y el estudio de la lengua oral

La psicología ha sido una disciplina que ha aportado conceptos y enfoques útiles para la enseñanza del lenguaje desde su nacimiento. No es casual que haya interesado a los psicólogos desde siempre y que la originalidad de sus análisis haya facilitado a los educadores enfrentarse de una manera diferente a varias tareas educativas.

Sólo hay que pensar en la repercusión que tiene el hecho de conceptualizar el lenguaje como actividad (en lugar de considerar la lengua oral como un sistema abstracto de signos que existiría al margen de la actividad humana), para comprender hasta qué punto es explicable que los enseñantes encuentren en la psicología nuevas respuestas a sus preocupaciones.


A continuación se exponen brevemente algunas de las teorías psicológicas de mayor significación para fundamentar una psicopedagogía de la lengua oral.

### Psicología del lenguaje e intervención

La psicología, como consecuencia de entender el lenguaje como actividad, también se preocupa de los procesos funcionales, evolutivos e interpersonales que llevan a los miembros de la especie humana a adquirir el lenguaje y, de esta manera, ofrece a los psicólogos nuevas herramientas para articular su intervención.



### 1.2.1. Psicología del lenguaje: teorías funcionales e interactivas

Los psicólogos, llevados por su forma específica de entender el lenguaje como actividad o comportamiento, se dedican a estudiar otros aspectos de este fenómeno complejo. Muy pronto se desarrolla una serie de enfoques que inician una auténtica corriente psicológica dedicada al estudio de los aspectos interactivos y funcionales del lenguaje. 

1) Por un lado, en los años treinta del siglo xx surge en Rusia una escuela encabezada por L. Vigotsky, y más adelante por A. Luria (1974), que tendrá unas repercusiones todavía vigentes para la psicología del lenguaje. Estos psicólogos, estudiando la actividad psicológica superior de las personas, consideran que el lenguaje forma parte de ella, junto con otras actividades del mismo carácter como la memoria y el pensamiento. Además, L. Vigotsky (1981) teoriza de forma magnífica los componentes culturales e históricos del lenguaje cuando dice que el lenguaje puede funcionar como un **mediador cultural** que posibilita la transmisión de conocimientos y cultura entre personas y generaciones. Por tanto, el lenguaje forma parte de las situaciones educativas, en las que tiene un papel decisivo.

Al mismo tiempo, este autor explora el origen de la actividad psicológica superior humana y, como ya sabemos, concluye postulando su origen social y colocando en el mismo centro de sus teorías explicativas la noción de **interacción social**, indispensable hoy en el pensamiento psicológico. L. Vigotsky cree que los procesos psíquicos más sofisticados y complejos, a pesar de descansar en la actividad neurológica cortical, se generan primero en situaciones sociales interactivas e intersubjetivas, y después, en un segundo momento, se vuelven personales y subjetivas, en la medida en que cada individuo ya puede activar sus propios procesos psicológicos superiores por sí mismo.

Aplicado al lenguaje, esto significa que, para L. Vigotsky, el lenguaje tiene un origen social, dado que se genera primero en varias interacciones del niño con los adultos y gracias a éstas, que lo ayudan con su papel de guías.

La escuela soviética definió y estudió dos grandes funciones del lenguaje infantil: la **representativa** y la **reguladora** o **directiva** y, dentro de esta última, se interesó muy especialmente por la **autorregulación verbal**.

2) Partiendo de presupuestos muy diferentes de los anteriores, un amplio grupo de psicólogos de orientación conductual siguió los pasos de B.F. Skinner y adoptaron un enfoque funcional radical en el análisis del lenguaje, que se extendió por el mundo occidental de los años cincuenta hasta los setenta del siglo xx. Poco conocidos hoy, autores como A.W. Staats (1981) ejercieron una influencia considerable, directa o indirecta, en psicólogos europeos como J. Rondal o M. Richelle, o americanos como K. Kaye o E.L. Moerk.

#### Hoy en día muchos investigadores...

... estudian cuáles son y cómo funcionan las **ayudas** que los adultos ofrecen al niño que está aprendiendo el lenguaje; también se ocupan de las situaciones interpersonales en las que éstas se producen y actúan, y de las capacidades que el niño activa para aprender en estas circunstancias. Son adecuadas al respecto las recopilaciones de J. Rondal (1990), en castellano, y la de A. Garton (1992), en inglés, más actual, especialmente en los capítulos 2 y 3.

En esencia, sus planteamientos llevan a realizar un análisis funcional que considera prioritario el análisis del entorno donde se desarrolla y se utiliza el lenguaje, con una especial mención de la actividad de los interlocutores. El análisis de las formas lingüísticas sería secundaria en este enfoque y el estudio de los contenidos semánticos queda englobado dentro del estudio de las funciones.

Estas teorías funcionales, nacidas en el paradigma conductual, evolucionaron rápidamente o fueron olvidadas, no sin dejar una huella remarcable en el ámbito de la educación y, más concretamente, en el de la educación especial.

Liberadas del innatismo y del estructuralismo entonces imperante en el campo de la lingüística, estas teorías abrieron las puertas a dos ideas cargadas de fuerza para enfrentarse al tema de la enseñanza del lenguaje:

- a) El lenguaje se puede **enseñar** y **aprender**.
- b) Enseñar a hablar era, antes que nada, **enseñar a comunicar**, ayudar a desarrollar las funciones pragmáticas y representativas.
- 3) También se puede hablar de otro grupo muy significativo de psicólogos que, al mismo tiempo que sostienen enfoques funcionales e interactivos, añaden un importante componente cognitivo. El más conocido y representativo sería **J. Bruner**, fuertemente impactado por L. Vigotsky y conocedor de las corrientes conductuales y piagetianas vigentes de Estados Unidos, dado que él mismo era de dicho país.

J. Bruner, intelectual prolífico, humanista y curioso, escribe en un artículo del año 1986:

“[...] el lenguaje no es un simple cálculo de oraciones o un catálogo de significados, sino un medio de relacionarse con otros seres humanos, en un mundo social, con la intención de hacer algo.”

J. Bruner (1986, pág. 119).

Las ideas de J. Bruner son compartidas, con aportaciones propias y matices, por otros autores, como K. Kaye (1986) o A. Lock (1980), que sitúan en el centro mismo de su concepción del lenguaje la noción de **interacción social**. El papel activo del niño en la construcción de su propio conocimiento lingüístico necesita la ayuda de quienes lo cuidan para poder ser llevado a cabo.

La novedad de los trabajos de J. Bruner con respecto a los psicólogos y grupos citados se encuentra en las ampliaciones conceptuales del pensamiento. Por otro lado, J. Bruner profundiza en conceptos relativos al desarrollo infantil, como por ejemplo la interacción, la ayuda adulta, las relaciones entre psicología social y pragmática del lenguaje, la negociación del significado, etc. Al mismo tiempo, aporta conceptos nuevos, como el ya famoso *scaffolding* o *andamiaje*, que ilustra de forma muy potente cómo funcionan los procesos interactivos entre niño y

#### Enseñar lenguaje funcional

A lo largo de los años sesenta el análisis funcional del lenguaje propició una auténtica revolución en la manera en que muchos educadores, logopedas y psicólogos formularon los objetivos y procedimientos encaminados a favorecer la adquisición del lenguaje con niños con diversos problemas.

adulto cuando tienen valor educativo. J. Bruner explica que las ayudas del adulto forman una especie de andamio por el que el niño puede progresar de manera asistida hasta que, poco a poco, el andamio va desapareciendo, a medida que el niño “sube” y gana habilidad, conocimientos e independencia.

### 1.2.2. Psicología evolutiva y psicolingüística del desarrollo


¿Cómo aprenden a hablar los niños en la vida cotidiana, en su casa? ¿Cuál es el orden natural de la adquisición del lenguaje, a qué edades se puede esperar una determinada adquisición? La psicología evolutiva tiene unos objetivos y una metodología de estudio que le permiten abordar estas cuestiones como algo propio.

#### Actividad

Ahora es un momento oportuno para asegurarnos de que recordáis los apartados de la asignatura *Psicología evolutiva* relativos al desarrollo del lenguaje. Sin esta actualización o repaso, os será más difícil continuar la lectura del texto que tenéis en las manos.

Así pues, haced una interrupción momentánea en la lectura y pensad qué es lo que recordáis sobre el tema. Levantarse y mover las piernas siempre va bien. ¿Por qué no vais a buscar los apuntes y los libros de psicología evolutiva y les echáis un vistazo?

Lentamente, la psicología evolutiva ha ido dando más y más importancia al lenguaje, a medida que se ha hecho evidente que esta área del desarrollo sigue procesos específicos en su evolución y no es reducible ni subsidiaria de ninguna otra área, aunque se interrelacione con otras, como la cognitiva y la social.

Paralelamente tiene lugar otro fenómeno interdisciplinario: la convergencia de intereses entre la psicología del lenguaje y los lingüistas embarcados en el estudio del lenguaje infantil. De esta convergencia surge la psicolingüística y, más concretamente, la **psicolingüística del desarrollo**, un ámbito de estudio que no hace más que aumentar desde hace tres décadas. 

Sus contribuciones más relevantes tienen que ver con la recopilación y el análisis de una gran cantidad de datos empíricos sobre el lenguaje infantil cotidiano, sobre los entornos en los que se desarrolla, sobre el papel de los adultos y, sobre todo, sobre los **microprocesos interactivos** que se suponen responsables de impulsar este desarrollo, así como de los procesos cognitivos que permiten al niño ser un agente activo de su propio progreso.

Cuando técnicamente es factible grabar el lenguaje infantil, los expertos se encuentran con la posibilidad de construir las teorías basándose en datos del **lenguaje real** de niños reales, con diferentes edades e idiomas, de diferentes culturas y clases sociales, y que se desarrollan siguiendo las etapas habituales o, al contrario, siguen un desarrollo claramente patológico. Las muestras de lenguaje infantil se recopilan mayoritariamente en contextos naturales, como la escuela y el hogar, y su análisis va vinculado al del contexto en el que se han producido, sobre todo el social y lingüístico.

#### El análisis del lenguaje infantil...

... se ha convertido en un área de estudio con objetivos y metodologías propios que no tiene como referente o modelo único el lenguaje adulto y que, además, no se puede detener exclusivamente en el estudio de los componentes formales, sino que también debe integrar los de contenido y los funcionales.

Hoy en día se conocen numerosas **secuencias** de adquisición de aspectos concretos del lenguaje, como por ejemplo la negación o la interrogación, y cuáles son las grandes etapas del desarrollo lingüístico; se sabe que los principios del lenguaje se encuentran en algunos de los primeros intercambios comunicativos entre el bebé y la madre; que, antes de decir sus primeras palabras, los niños ya han alcanzado algunas funciones pragmáticas, como por ejemplo requerir atención conjunta o pedir un objeto; que los adultos modifican todos los aspectos de su propio lenguaje cuando hablan con los niños, y que el lenguaje que dirigen al niño suele ser –contrariamente a lo que se consideraba durante mucho tiempo– básicamente correcto y adaptado a las capacidades de comprensión infantil; se conocen mejor las interrelaciones entre las adquisiciones semánticas, formales y funcionales, y todos éstos son avances de indudable significación para los educadores.

Para acabar poniendo un ejemplo, sería suficiente con recordar que una de las preguntas relativas a la psicopedagogía de la lengua oral que los enseñantes plantean con mayor frecuencia es la siguiente: ¿a qué edad acaba el desarrollo del lenguaje? Como ya hemos dicho:

“La idea de que el desarrollo del lenguaje está acabado hacia los seis años [...] ha sido sistemáticamente refutada por la psicolingüística del desarrollo [...]. El propio sentido común y ciertas dosis de observación ponen de manifiesto que no tiene los mismos recursos expresivos un niño de siete años que una joven de diecisiete.”

M.J. del Rio (1993, pág. 34).

El desarrollo del lenguaje continúa como mínimo hasta la adolescencia. Después de estas edades todavía pueden evolucionar aspectos parciales del lenguaje, como por ejemplo los contenidos, el vocabulario y, naturalmente, las habilidades comunicativas.

Éste no es el lugar para extendernos en una presentación detallada sobre el desarrollo del lenguaje a partir de los seis años; para una discusión breve sobre el tema se puede consultar M.J. del Rio (1992). Asimismo, es deseable tomar plena conciencia de este hecho, porque de ello puede derivar no sólo una mejor predisposición para trabajar, sino también el hecho de tener más conciencia de la responsabilidad de la familia y la escuela como entornos naturales del desarrollo del lenguaje. Los padres y los profesores son agentes transmisores de cultura, por lo que su lenguaje se convierte en un modelo, un punto de referencia y aprendizaje muy potente para los niños y niñas.

### 1.2.3. Psicología de la educación

La psicología de la educación mantiene una estrecha relación con la psicopedagogía.


#### Lectura recomendada

Los investigadores de estos ámbitos son muy numerosos y no existen figuras que destaquen de forma absoluta por encima de las otras. Por su presentación sistemática, por ser fáciles de localizar y porque se trata de una recopilación cuasixhaustiva de las grandes corrientes en psicolingüística del desarrollo hasta los años ochenta, recomendamos la consulta del libro siguiente:

**J.A. Rondal** (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.


## Actividades

1. Se supone que los estudiantes de psicología tienen una formación suficiente en psicología de la educación y, por tanto, vuelve a ser recomendable que os detengáis un momento y que, antes de seguir adelante, intentéis pensar qué es lo que recordáis sobre esta materia. Relacionadlo con el tema de la psicopedagogía de la lengua oral.
2. Después de hacer el ejercicio anterior (pensar y relacionar) sin ninguna ayuda externa, coged los módulos de *Psicología de la educación* y primero leed el índice de cada módulo, tratando de decidir qué apartado sería más útil para comprender las relaciones entre psicopedagogía de la lengua oral y psicología de la educación. Leed el capítulo elegido.
3. Ahora leed “Cultura, educación y desarrollo personal”, pág. 53-68, si no es el que ya habíais elegido.

La psicopedagogía de la lengua oral también se tiene que basar en un modelo de psicología educativa y todos los conocimientos generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje son, en principio, aplicables a la psicopedagogía de la lengua oral. 

A continuación se apuntan algunos de los temas en los que la especificidad de los contenidos de la psicopedagogía de la lengua oral introduce variaciones o matices en los principios generales de la psicología de la educación.

Si el lenguaje se aprende y se enseña, las preguntas que habría que plantearse serían: ¿cómo se aprende el lenguaje? ¿Cómo se puede enseñar? ¿Qué modelo de aprendizaje de los propuestos por la psicología de la educación es más adecuado para dar cuenta de los procesos intencionales de enseñanza del lenguaje en la escuela? La respuesta más genérica a estas preguntas la encontramos encabezando el apartado “Procesos y contextos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral”: la escuela y la familia son contextos privilegiados para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.

La psicología de la educación, tal como se entiende actualmente –desde posiciones constructivistas, por ejemplo–, sostiene que el niño es un agente activo en el proceso de construcción de sus conocimientos y, por tanto, en relación con la psicopedagogía de la lengua oral, hay que tener en cuenta al **aprendiz** y sus actividades, características, capacidades y preferencias; pero el **entorno** también tiene un papel activo en estos procesos; por tanto, hay que analizar los entornos sociales, es decir, el papel de los familiares, enseñantes y compañeros, y de la propia escuela como institución. 

Además, la psicología de la educación ofrece principios genéricos para organizar la enseñanza. Por ejemplo, la secuenciación de contenidos de los currículos se tiene que ajustar, en el momento de planificar la docencia para un grupo concreto, según el nivel real de conocimientos y habilidades de los niños del grupo; en el caso de la lengua oral, este principio debe impulsar a los enseñantes, por ejemplo, a organizar actividades en el aula y en la escuela que les permitan apreciar y determinar cuáles son las **capacidades expresivas** de los estudiantes en situaciones comunicativas al principio de cada curso.


Otro principio general estipula que los contenidos deben ser significativos para el aprendiz, en el doble sentido de tener algún punto en común con conocimientos previos y también en el sentido de ser funcionales, es decir, con posibilidad de ser utilizados o útiles en la vida real del estudiante.

### **Otra definición de aprendizaje**

Si bien hasta ahora hemos mencionado el modelo constructivista vigente entre nosotros actualmente, hay que tener presente que la psicología ha definido el aprendizaje de diferentes maneras a lo largo de la historia, según las orientaciones teóricas predominantes. Concretamente, en relación con el uso del lenguaje, nos parece oportuno recordar teorías que tienen en cuenta la importancia para el aprendizaje de los efectos de la propia acción. Para aprender a utilizar el lenguaje, también hay que experimentar los efectos que tiene el hecho de hablar sobre el entorno, para lo cual hay que tener la oportunidad de utilizar el lenguaje en un medio social receptivo y observar los efectos del lenguaje de otros (A. Bandura, 1976). Por tanto, según esta visión, para intervenir en comunicación y lenguaje, es preciso facilitar a los niños y adolescentes la observación y la participación en situaciones sociales en las que los hablantes y el mismo aprendiz incidan efectivamente en el entorno mediante el uso del lenguaje.

## **1.3. Las ciencias del lenguaje y sus implicaciones para la enseñanza de la lengua oral**

A causa de la diversificación de disciplinas que se ocupan del estudio del lenguaje desde los puntos de vista más diversos, hoy se habla de **ciencias del lenguaje**, entre las cuales se incluye la misma lingüística, pero también la neurolingüística, la pragmática, la lingüística aplicada, la etnografía de la comunicación, la teoría del discurso y otras.

En este apartado se hablará de las que de una manera más evidente aportan conocimientos y datos importantes para la psicopedagogía de la lengua oral. 

Este conjunto de disciplinas abre el estudio del lenguaje a aspectos como los usos comunicativos, las unidades amplias del discurso o el papel del contexto y el interlocutor en la producción de las emisiones verbales. Todas estas nuevas disciplinas impulsan los llamados **modelos comunicativos de la enseñanza de la lengua oral**.

### **1.3.1. La lingüística en el siglo XX**

La enseñanza clásica de la lengua, basada en una **lingüística gramaticalizada y normativista**, se basa en la enseñanza de vocabulario, leyes de la gramática, normas y excepciones. Posteriormente, los enfoques **lingüísticos estructurales** centraron su interés en los aspectos formales de la lengua, y a partir de los años cincuenta, aproximadamente, inspiraron una didáctica de la lengua que se dedica a enseñar un análisis riguroso de los componentes de las oraciones y de las relaciones jerárquicas entre oraciones, pero todavía sin hacer referencia a muestras de lenguaje oral real. Noam Chomsky (1957) rechaza la idea de que el lenguaje pueda ser aprendido o enseñado. Para los lingüistas chomskia-

nos, las reglas gramaticales serían deducidas por los niños en un proceso individual y creativo, al margen de cualquier influencia ambiental o interacción social.

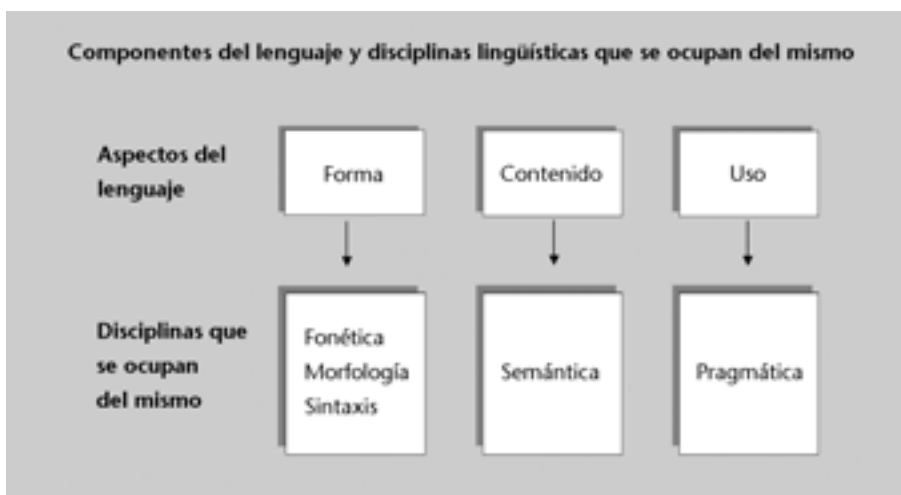
Actualmente la lingüística incluye un conjunto muy complejo de especialidades, subáreas y nuevas disciplinas, algunas de las cuales están muy lejos de los intereses vigentes en el ámbito de la educación, mientras que otras especialidades lingüísticas trabajan de forma interdisciplinaria con psicólogos, educadores y terapeutas.

En los próximos subapartados se citan algunos de estos campos de trabajo en los que se dan cita profesionales de diferentes procedencias. !

### 1.3.2. La pragmática

La pragmática se ha consolidado definitivamente como una disciplina que aspira a centralizar el conjunto de conocimientos actuales sobre el uso y las funciones del lenguaje en contextos reales.

En la mayoría de las publicaciones actuales en las que se aborda el estudio de los diferentes componentes del lenguaje, figuran la fonética y la morfosintaxis, la semántica, entre otras, y la pragmática. Un estudio del lenguaje que no incorpore todas estas secciones, incluyendo la recientemente consagrada pragmática, se puede considerar incompleto. !



Una definición reciente y reveladora de los ambiciosos objetivos que se ha marcado la pragmática dice que su finalidad es “el estudio cognitivo, social y cultural del lenguaje y la comunicación” (J. Verschueren, J. Östman y J. Blommaert, 1994). En el mismo texto los autores también hablan del hecho de que la pragmática agrupa a estudiosos de ámbitos muy diferentes, con metodologías diversas, que se unen por un interés común por el funcionamiento del lenguaje.

#### La pragmática...

... se ocupa de temas muy amplios, como por ejemplo el lenguaje en la política, el mundo de los negocios, las aulas, a comunidad científica, las variaciones pragmáticas según el género del hablante o bien el lenguaje en los medios de comunicación.

Con otro estilo, una persona no experta dio hace poco esta definición intuitiva y razonable, que contrasta vivamente con la anterior:

“La pragmática estudia lo que quieren decir las palabras según quién las dice y dónde se dicen.”

Las palabras, las frases o cualquier texto oral pueden tener un significado u otro, pueden cumplir una función u otra, según el contexto en el que se pronuncien, es decir, según la situación comunicativa en la que tienen lugar. 🗣️

Por tanto, para conocer el valor comunicativo de una expresión, hay que conocer y analizar el contexto en el que se dice. Así, el objeto de estudio de la pragmática no se limita al lenguaje ni a sus funciones de forma aislada, sino que se amplía para incluir las situaciones comunicativas en su totalidad.

En este sentido, se acerca a las teorías psicológicas funcionalistas, con la ventaja indudable de que incorpora una visión de los comportamientos y contextos verbales más específica.

Las contribuciones más interesantes para la intervención psicológica posiblemente tendrán que ver con los resultados actuales y futuros de las investigaciones sobre los temas siguientes: el funcionamiento del lenguaje en el aula y el análisis de las situaciones comunicativas en la escuela, el desarrollo de la competencia pragmática, la diversidad cultural y el uso del lenguaje, las relaciones entre conocimiento formal y comunicativo de la lengua, la adquisición de competencia pragmática en primeras y segundas lenguas, las habilidades comunicativas de los profesores de lengua y su influencia en el proceso educativo, y el uso del lenguaje y la comunicación en situaciones de contactos de lenguas, por mencionar sólo unas cuantas. Todo parece indicar que la pragmática se puede convertir en una disciplina de consulta obligada para todos los expertos en temas de lengua. 🗣️

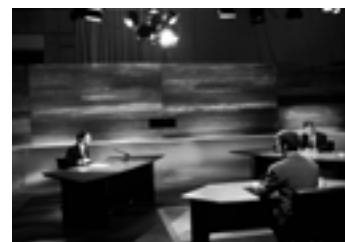
### 1.3.3. Gramática del texto oral

Las unidades de estudio de la gramática: palabras, oraciones, sintagmas, etc., son necesarias pero insuficientes para analizar el rico lenguaje que las personas utilizan en la vida real. La gramática del texto, de la que puede derivar una auténtica pedagogía del texto (M. Pujol, 1994), propone una nueva unidad de análisis del lenguaje: la noción de texto aplicada, y aquí radica la innovación, también en el texto oral.

El concepto de texto oral resulta atractivo para el enseñante de lengua que ya está habituado a operar con la noción de texto escrito. Ya hace tiempo que en la escuela se analizan textos escritos, pero es más nuevo comenzar a preocuparse por la estructura, las clasificaciones, la génesis, las leyes y las funciones de los distintos textos orales que los estudiantes deben ir conociendo y utilizando. El objeto de estudio preferente pasa a ser el **mensaje completo** dentro

#### Un ejemplo de pragmática

No se analiza de forma separada el lenguaje de un locutor de televisión, sino el programa entero, la estructura, los roles de los participantes, los temas que se tratan, las fórmulas sociales y lingüísticas adecuadas a la situación, el lenguaje utilizado, etc. (H. Calsamiglia, J.M. Cots, C.U. Lorda, L. Nusbaum, L. Payrató y A. Tusón, 1994).



#### Debate en televisión

El debate en televisión es una situación comunicativa en la que se pueden analizar de forma pragmática las relaciones entre el lenguaje real y su contexto.



del proceso comunicativo, con lo que “se entra de lleno en la enseñanza de las habilidades metalingüísticas, ya que se propone estudiar en clase, de forma consciente, la organización del discurso, la forma de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada tipo de comunicaciónn, etc.” (M.J. del Rio y M. Sánchez Cano, 1996, pág. 11). Son ejemplos de textos orales las narraciones, las descripciones, los diálogos y la exposición.

El **texto oral** es una unidad completa desde el punto de vista semántico y comunicativo; debe ser coherente y, por tanto, la **enseñanza de la coherencia interna** de los textos orales pasa a ser uno de los objetivos prioritarios de la psicopedagogía de la lengua oral, sobre todo en los años de secundaria; la coherencia la producen los propósitos comunicativos de quien habla y la adecuación a la situación comunicativa, lo cual le otorga integridad y estructura.

### 1.3.4. La sociolingüística

Una buena forma de acercarse al concepto de sociolingüística puede ser escuchar lo que dicen los fundadores de una revista de esta especialidad que salió a la calle por primera vez en febrero de 1997, *Journal of Sociolinguistics*. En la presentación se decía, entre muchas otras cosas:

“Publicaremos artículos sobre etnografía, cambios y sociología de la tradición verbal, psicología social del lenguaje, lingüística antropológica, análisis crítico del discurso, estudios sobre lenguaje y género, pragmática y análisis de la conversación.

La revista publicará investigaciones que amplíen los conocimientos actuales sobre los procesos de comunicación y lenguaje, así como modelos de la sociedad y los procesos sociales.”

Más adelante se decía:

“[...] el lenguaje será tratado no sólo como un reflejo de la sociedad, sino como un elemento constitutivo de la sociedad en sí mismo.”

N. Coupland; A. Bell (ed.). *Journal of Sociolinguistics*. Publicada por Blackwell Publishers (108 Cowley Road, Oxford OX4 1JF, UK).

Para los enseñantes de lengua, la sociolingüística resulta interesante en la medida en que se ocupa de los usuarios del lenguaje y de la organización lingüística de las comunidades de hablantes, y presta atención, en este sentido, a las formas reales en las que el lenguaje se utiliza y se valora.

Nociones como **registro de habla**, que hacen referencia a variaciones de habla distribuidas de manera desigual dentro de una misma comunidad y que tienen connotaciones sociales diferentes, se deben a los sociolingüistas. También son ellos quienes de manera más clara, hace más de veinte años, pusieron de relieve las relaciones entre el uso de determinados registros de habla y el acceso al poder dentro de las sociedades.

## Trabajos de sociolingüística

Los trabajos de sociolingüística posiblemente más conocidos por los enseñantes son los de W. Labov (1969) y B. Bernstein (1972) sobre las variaciones del inglés que utilizan las comunidades de color en Estados Unidos y las consideraciones sociales y lingüísticas que se derivan de ellas. Seguramente no es casual que las dos obras más conocidas de estos autores ya hagan referencia en sus títulos a fenómenos de enseñanza y aprendizaje: el texto de W. Labov se titula *Educación y sociedad*, y el de B. Bernstein, *Clase, registro y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (traducción de los títulos hecha por la autora).

### 1.4. Una primera definición. La psicopedagogía de la lengua oral desde un enfoque comunicativo y funcional

Ahora, después del repaso de conceptos y teorías relacionados con el tema, ha llegado el momento de volver a pensar de una manera más fundamentada qué es la lengua oral y qué sentido puede tener enseñarla; es decir, se trataría de poder llegar a una primera definición de la misma psicopedagogía de la lengua oral. Primero es preciso tratar el tema de la lengua oral en relación con la lengua escrita, y ampliar la noción de enfoque comunicativo.

#### 1.4.1. El enfoque comunicativo de la psicopedagogía de la lengua oral

La psicopedagogía de la lengua oral está destinada desde un principio a adoptar un enfoque comunicativo, porque eso es lo que le da precisamente entidad específica ante la psicopedagogía del lenguaje escrito y ante la enseñanza de la gramática o la literatura.

Adoptar un enfoque comunicativo significa ocuparse de los aspectos funcionales y de uso del lenguaje, enseñar a los niños a construir **interactivamente** textos orales enteros, adecuados a situaciones comunicativas específicas, dirigidos a interlocutores concretos y con propósitos comunicativos definidos, además de correctos formalmente.

La psicopedagogía de la lengua oral es una disciplina plurifacética también por lo que respecta a las metodologías que utiliza para acercarse a su objeto de estudio. En estos momentos se hace necesario, por un lado, un trabajo teorizador de reflexión, síntesis de teorías y datos previos y formulación de hipótesis. Pero también es importante el trabajo empírico de **investigación/intervención**, hecho directamente en los contextos de intervención psicológica y psicopedagógica, ya sean clínicos o educativos, que consiste en diseñar y probar en la práctica modelos de intervención en la lengua oral, con la finalidad de observar de forma sistemática y analizar los procesos psicológicos que intervienen en ella y los efectos que se producen.

La **observación sistemática** de situaciones reales de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, aunque no hayan sido diseñadas previamente por el investigador, sino que sean producto de las decisiones de los profesionales, también son muy útiles.

Un ejemplo de este tipo de trabajo es el realizado por J. Tough (1987) para las escuelas públicas británicas, en el que se analizaba el lenguaje utilizado por maestros y niños para reconocer las funciones del lenguaje infantil utilizado en la escuela, y posteriormente se introducían modificaciones acordadas entre investigadores y maestros para potenciar tales funciones.

Para sus estudios J. Tough utilizaba grabaciones hechas con un sencillo magnetófono portátil. Ahora es frecuente grabar con videocámaras las sesiones de observación o de intervención, hecho que permite un análisis hasta ahora nunca conseguido de los datos contextuales, con la simultaneidad y secuenciación necesarias. Posteriormente se transcriben las sesiones grabadas, es decir, los datos se pasan a papel. En estos momentos se están desarrollando técnicas muy sofisticadas para transcribir datos interactivos obtenidos en el aula.

#### 1.4.2. Una primera definición

##### Actividad

Los elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que han aparecido hasta este momento permiten avanzar una tentativa de definición de la psicopedagogía de la lengua oral. Repasad lo que habéis leído hasta ahora y tratad de poner dicha definición por escrito para compararla después con la que ofrecerá el texto a continuación.

A estas alturas del texto es factible llegar a una definición como la siguiente:

La psicopedagogía de la lengua oral es una disciplina de cariz marcadamente aplicado que tiene por objeto estudiar los procesos deliberados de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en contextos educativos, así como proponer y probar procedimientos para la intervención educativa con enfoques en la actualidad, predominantemente comunicativos. Para alcanzar este objetivo, dispone de métodos diversos, entre los cuales encontramos la investigación/intervención, la observación sistemática y el análisis funcional de las situaciones comunicativas.

#### Lecturas recomendadas

Consultad los libros de J. Tough. Mirad los títulos, los índices y la bibliografía. Leed con detenimiento los apartados siguientes:

**J. Tough** (1987). "El concepto de valoración: un plan de acción / Cómo realizar una valoración escrita". *El lenguaje oral en la escuela* (cap. IV y cap. X). Madrid: Visor.

**J. Tough** (1989). "El papel del maestro en el diálogo". *Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años* (cap. IX). Madrid: Visor.

Debéis ser muy conscientes de que estas lecturas son simplemente muestras o ejemplos de una obra muy amplia. Se recomienda que las leáis para haceros una primera idea introductoria, y muy parcial, de lo que fue uno de los primeros trabajos prácticos de psicopedagogía de la lengua oral publicados en nuestro ámbito.

## 2. Procesos y contextos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral

Los procesos psicológicos que impulsan el aprendizaje de la lengua oral son de dos tipos: **interpersonales** (interactivos, sociales) e **intrapersonales** (cognitivos, sensoriales). De acuerdo con las teorías del constructivismo social, es precisamente en la participación activa en situaciones comunicativas interpersonales donde los niños y niñas, como agentes activos, pueden llevar a cabo la construcción intrapersonal del conocimiento lingüístico. Las situaciones interactivas más favorecedoras de este aprendizaje se dan en dos contextos muy concretos: la familia y la escuela.

### 2.1. Los procesos interpersonales: la interacción

Ahora hablaremos no de las actividades psicopedagógicas diseñadas específicamente para enseñar lengua oral, sino de las situaciones interpersonales que tienen lugar dentro del aula, en tanto que espacio de intercambios comunicativos con una estructura y unos objetivos propios, que también pueden impulsar el desarrollo de la lengua oral de los estudiantes.

El interés por saber cómo son los intercambios comunicativos en el aula no es nuevo, y ya en los años setenta se habían llevado a cabo trabajos de observación, en los que el observador o bien hacía un registro anecdótico muy poco preciso de lo que pasaba en el aula, o bien partía de unas categorías preestablecidas que lo limitaban a constatar frecuencias y secuencias de los hechos codificados previamente.

La información aportada por los estudios de este tipo fue importante en su momento, pero el análisis de la interacción en el aula cambió radicalmente a partir de dos hechos muy diferentes:

1) Por un lado, la insatisfacción generada por los resultados de las observaciones basadas en categorías establecidas *a priori* facilitó un cambio de orientación hacia posiciones metodológicas más cercanas a la etnografía y al análisis cualitativo.

2) Por otro lado, la facilidad técnica de grabar, primero sólo el sonido y, más recientemente, también la imagen, así como de analizar con ordenador los datos grabados, permitió hacer observaciones repetidas y muy completas, imposibles hasta entonces.

Analizar la grabación de la menor secuencia interactiva entre un adulto y un grupo de niños en una aula es una tarea muy complicada a la que se dedican actualmente muchos grupos de investi-

#### N.A. Flanders (1977),...

... por ejemplo, propuso categorías para el profesor como por ejemplo hacer preguntas, dar órdenes o animar, y categorías para los estudiantes, entre ellas, contestar preguntas.

#### ¿Quieres que lo grabemos?

Actualmente la cantidad de datos empíricos que se pueden obtener sobre la interacción en el aula, por medio de las grabaciones en vídeo, es impresionante, y las dificultades llegan más bien a la hora de tratar y de interpretar los datos obtenidos.



El análisis de la interacción verbal en el aula es una tarea apasionante.

gadores con diferentes objetivos: averiguar los mecanismos del discurso que ayudan a la construcción de los conocimientos escolares, conocer la estructura de la comunicación en el aula o bien –y éste es el objetivo que nos interesa aquí– poner de relieve los procesos interactivos potenciadores del desarrollo de la lengua oral que se dan entre maestro y niño, y entre niños en el contexto escolar.

Los estudios comparativos establecen similitudes y diferencias entre la interacción en la familia y en la escuela y su efecto sobre la adquisición del lenguaje. En la escuela se reproducen muchos de los procesos favorecedores del desarrollo lingüístico que se dan en la familia, sobre todo en las primeras edades, aunque con ciertas peculiaridades propias, como por ejemplo que profesores y niños tienen menos intercambios diádicos y más intercambios en grupo, que el lenguaje de los maestros suele ser más abstracto y descontextualizado que el de los padres y que en la escuela el niño tiene menos oportunidades de tomar la iniciativa, cambiar de tema o hacer preguntas (G. Wells, 1985).

Cada vez se conocen mejor las características que deben reunir los procesos interactivos para contribuir al desarrollo de la lengua oral. En términos muy generales, se pueden resumir de la manera siguiente:

### **Bidireccionalidad**

La interacción puede tener un valor educativo cuando es bidireccional, cuando lo que dice un interlocutor está, al menos parcialmente, influenciado por el otro. Los maestros y los estudiantes se influyen mutuamente cuando hablan si los maestros escuchan a los niños y viceversa. Entonces se producen **adaptaciones mutuas**, cambios que cada interlocutor introduce de forma espontánea en su lenguaje para adaptarse al otro, tanto por lo que respecta a las características formales como al contenido. Por ejemplo, el lenguaje de los maestros cambia para ponerse al nivel de comprensión de cada grupo o estudiante.

Es decir, cuando lo que el adulto dice y hace está influenciado por lo que el niño sabe, dice o hace, entonces se producen interacciones con más potencial educativo que si el adulto se dirige a los niños de forma estereotipada. La bidireccionalidad y mutualidad se ve favorecida por la experiencia común y los conocimientos compartidos.

En el aula se entiende fácilmente que el lenguaje del adulto puede ejercer influencia sobre los niños, pero no siempre se tiene en cuenta que el proceso inverso también es necesario si la interacción debe tener valor educativo. Y, asimismo, es crucial entender que si los niños no son participantes activos e influyentes en los intercambios lingüísticos que tienen lugar en el aula, se está privando al niño de una oportunidad preciosa para desarrollar su propio lenguaje.

Uno de los ejemplos más claros de la influencia de los estudiantes son las modificaciones del lenguaje de los maestros según el grupo o el niño al que se dirigen.

Otra manera de hablar de bidireccionalidad es hablando de **contingencia**. Cuando las respuestas de un interlocutor dependen de las acciones, las palabras o las preferencias del otro, se puede decir que las respuestas del primero son contingentes con respecto al segundo. Las interacciones en las que se dan muchas respuestas contingentes también suelen tener más valor educativo que las independientes.

### Asimetría

Bidireccionalidad no significa simetría, al contrario: el adulto es más competente lingüísticamente que el niño y, por tanto, tiene más responsabilidades y recursos durante las interacciones. El maestro debe controlar más los procesos comunicativos si deben contribuir a impulsar el desarrollo de la lengua oral de los estudiantes.

La asimetría se refleja en el hecho de que es al adulto a quien corresponde dar apoyos y servir de guía al interlocutor infantil durante las interacciones para que evolucione su lenguaje, y es él quien cede progresivamente el control cuando los niños muestran suficiente dominio en un ámbito determinado.


### Consistencia y flexibilidad

La interacción impulsora del lenguaje infantil es, al mismo tiempo, consistente y flexible, es decir, dinámica. Para aprender, los niños deben participar en actividades que tengan una estructura comunicativa conocida y parcialmente predecible –es decir, consistente–, y al mismo tiempo flexible, para acoger los cambios que se van produciendo. Esta evolución es gradual y normalmente lenta.

Las interacciones en la escuela no son –y no existe ninguna razón para que lo sean– idénticas a las de la familia, pero no faltan voces que se interrogan sobre la posibilidad de mejorar las interacciones en el aula con el objetivo expreso de optimizar de manera “natural” el aprendizaje de la lengua oral; es decir, mediante los intercambios cotidianos que se dan en el aula en toda una serie de actividades que pueden no tener nada que ver con la enseñanza directa de la lengua.

Determinados estudios destinados a optimizar los contextos de desarrollo de niños con necesidades educativas especiales orientan a los maestros para que estructuren las interacciones verbales con estos estudiantes de la forma más beneficiosa para su desarrollo lingüístico. Estos estudios ponen de relieve que, igual que los padres, los maestros pueden llevar la iniciativa para mejorar la interacción en el aula con resultados favorables para el desarrollo del lenguaje

Consultad los apartados “¿Qué se enseña cuando se enseña lengua oral? Los contenidos” y “Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología”, dedicados a los aspectos aplicados de la psicopedagogía de la lengua oral.

de los niños (M. Sánchez Cano, 1994). Estos estudios corresponden a un tipo de intervención denominada **naturalista**. 

En todo caso, lo que hay que recordar es que en la escuela, y muy especialmente dentro del aula, se dan situaciones interactivas que, si reúnen las características adecuadas, también pueden contribuir al desarrollo de la lengua oral.

## 2.2. Procesos intrapersonales: el aprendiz activo

Si la psicología aporta algo innovador a la comprensión de los fenómenos educativos, es el hecho de que tiene muy en cuenta al aprendiz, con sus características y posibilidades propias. En el caso de la lengua oral, se trata de atender el papel del niño en los procesos psicológicos del aprendizaje del lenguaje, y no sólo el producto que el aprendiz debe “producir” finalmente. Pensándolo bien, quizá ésta sea la razón que justifica mejor la partícula *psi* de la palabra *psicopedagogía*. Así pues, pasemos a hablar, en primer lugar, del aprendiz de lengua oral.

### 2.2.1. El aprendiz de lengua oral y su desarrollo general

Para comenzar, hay que tener presentes dos ideas muy generales, pero no por ello menos importantes.

1) Los niños tienen capacidad de expresarse desde el momento de su nacimiento, por lo que los niños de todas las edades pueden ocupar el lugar de aprendiz de la comunicación y el lenguaje. Este hecho debe hacer reflexionar a los enseñantes, especialmente a los que tratan con niños con déficits o muy pequeños.

2) El niño tiene unas capacidades de aprender diferentes según el grado de desarrollo del lenguaje que ya ha alcanzado y el grado de desarrollo global. El desarrollo del lenguaje no está totalmente supeditado al de ninguna otra área del desarrollo, a pesar de mantener unas relaciones de interdependencia obvias con el desarrollo social, cognitivo y sensoriomotor. Por tanto, la escuela debe prestar atención al desarrollo real del lenguaje de cada niño y de cada grupo, y adaptarse a sus necesidades y peculiaridades.

Más en concreto, cuando llega a la escuela, el niño puede estar en diferentes momentos de su desarrollo lingüístico. Si comienza durante el preescolar, está en plena etapa del gran desarrollo del lenguaje; en primaria ya puede aprender la lengua escrita, pero eso no significa que la evolución de la lengua oral se haya detenido o acabado; al contrario, hasta los diez o doce años se continúan produciendo cambios sustanciales en el lenguaje infantil, aunque algo más lentos y ciertamente menos estudiados que los de etapas anteriores. Durante la secundaria se continúan desarrollando los aspectos formales relativos a los textos orales muy elaborados y las formas más complejas y ricas de cada lengua, de contenido –sobre todo si el adolescente está escolarizado–, los meta-


#### Lectura recomendada

Para encontrar un resumen de los cambios evolutivos en el área del lenguaje que tienen lugar a partir de la primaria, sería conveniente leer ahora el artículo:

M.J. del Rio (1992). “El desenvolupament del llenguatge més enllà dels sis anys”. En: C. Triadó. *Psicologia evolutiva*. Vic: Eumo.

Podríais hacer un resumen/esquema para consultarlo a lo largo de la lectura del resto del texto.

lingüísticos y los funcionales, en la medida en que el adolescente y el joven participan en situaciones comunicativas nuevas y más exigentes, que requieren una ampliación sustancial de la competencia pragmática. La escuela se ocupa de los dos primeros –aspectos formales y de contenido–, pero hasta ahora ha prestado escasa atención al desarrollo de las habilidades pragmáticas de los estudiantes.

Para que el desarrollo de la lengua oral comunicativa continúe a lo largo de los años escolares, los niños necesitan participar en situaciones comunicativas en las que intervengan otras personas más expertas en el uso del lenguaje. En la medida en que esta participación esté garantizada, el niño podrá construir de forma activa su propio conocimiento práctico y conceptual. ¿Qué aporta y qué hace el aprendiz cuando se encuentra en las situaciones adecuadas para aprender? 

1) El aprendiz dispone de unas estructuras sensoriales y neurológicas que lo predisponen de forma muy favorable a fijarse y aprender (comprender y reproducir) los elementos lingüísticos, formales, semánticos y comunicativos del entorno.

2) El aprendiz puede observar desde dentro diferentes situaciones comunicativas marco o semirrutinarias y participar en ellas, de manera que puede ir entendiendo su estructura (por ejemplo, la presencia de saludos y despedidas al principio y al final de las conversaciones telefónicas), captar el orden y las consecuencias de los hechos (por ejemplo, los participantes en un debate son invitados a ser breves cuando superan el tiempo de uso de la palabra); anticipar lo que se espera de él y de cada participante (por ejemplo, hay que decir adiós con la mano después de que otra persona diga “adiós”); comparar el lenguaje utilizado por los diferentes interlocutores y dicho lenguaje con el que él ya sabe.

3) El aprendiz reconoce los componentes estables y constantes (invariables) de las situaciones comunicativas y del lenguaje utilizado en estas situaciones, y más adelante adaptará a ellas sus actos o las reproducirá él mismo (por ejemplo, reconociendo las regularidades de los tiempos verbales).

4) El aprendiz efectúa diferenciaciones y distinciones cada vez más finas referidas a las situaciones comunicativas y al lenguaje (por ejemplo, a las personas mayores se les habla de usted, excepto a las de la familia).

5) El aprendiz inserta pequeñas participaciones propias dentro de cadenas de acontecimientos más complejas y, poco a poco, va aumentando sus participaciones hasta producir unidades comunicativas y lingüísticas enteras y coherentes (por ejemplo, participa en una conversación compleja).

6) Basándose en cada momento en lo que ya sabe y enlazando con los componentes de la situación que ya conoce, el aprendiz aplica los conocimientos y habilidades previos a situaciones parcialmente nuevas, y sigue un proceso de generalización y transferencia de conocimientos (por ejemplo, después de ana-



lizar en clase situaciones de negociación representadas y filmadas, los estudiantes demuestran más habilidades verbales y comunicativas cuando negocian con sus padres y hermanos).

7) Se deja ayudar y puede aprovechar las ayudas que le ofrece el entorno social, ya sean ayudas implícitas o deliberadas (por ejemplo, sustituye una palabra infantil por la adulta correspondiente después de que el padre se la corrige de forma implícita –la niña ha dicho “Quiero ñamis”, y el padre le pregunta: “¿Quieres avellanas?”. La niña repite: “Sí, vellanas”–; sigue las orientaciones de la profesora y fija la atención en los elementos “de cortesía” de un diálogo representado por unos compañeros en clase, y los reproduce por escrito a continuación).

8) Utilizando ayudas de otros participantes y de la misma situación, el aprendiz prueba nuevas respuestas guiadas hasta que se convierten en autónomas.


9) El aprendiz utiliza elementos lingüísticos descontextualizados cada vez menos directamente vinculados a las situaciones inmediatas, es decir, construye niveles de conocimientos lingüísticos diferentes cualitativamente y más abstractos (por ejemplo, habla de acontecimientos imaginados o hipotéticos; su lenguaje se refiere a realidades no perceptibles de forma directa, como por ejemplo relaciones lógicas).

10) El aprendiz establece correspondencias arbitrarias y convencionales entre diferentes niveles de la realidad, concretamente entre realidades lingüísticas y no lingüísticas, en la medida en que desde muy pequeño observa el uso y utiliza los sistemas de correspondencias arbitrarias propias de su cultura (por ejemplo, atribuye valor emotivo a determinadas manifestaciones lingüísticas).

Resulta muy difícil, cuando se parte de una concepción nítidamente interactiva, hablar de lo que puede hacer y hace el aprendiz de forma independiente de lo que hacen los agentes educativos y de las situaciones en las que lo hacen. Los niños tienen capacidad para hacer todo lo que se ha mencionado más arriba, siempre que puedan participar en situaciones que faciliten este paso. En este caso es la escuela, y más concretamente el enseñante dentro del aula, quien debe ejercer la tarea educativa y planificar situaciones que permitan a los niños aprender, es decir, actuar e interactuar para construir sus conocimientos.

En el apartado “Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología” hablaremos detenidamente de los procedimientos para enseñar lengua oral en la escuela.

### 2.2.2. El desarrollo del conocimiento lingüístico y metalingüístico

El conocimiento de la lengua oral es de dos tipos: 

1) Un **conocimiento** que se podría llamar **práctico**, que consiste en saber hablar, tal como llegan a hablar casi todas las personas, independientemente de si han estado escolarizadas o no. En los años escolares los niños continúan de-

sarrollando este saber de procedimientos de manera “natural”, tanto en la escuela como fuera de ella.

2) Sin embargo, también existe un conocimiento que, éste sí, suele comenzar en la escuela; consiste en un saber conceptual sobre el lenguaje y normalmente recibe el nombre de **conocimiento metalingüístico**, con el que comienza un proceso de reflexión sobre el lenguaje fundamental para la evolución comunicativa y lingüística posterior. Estos dos tipos de conocimientos son activados cuando las situaciones lo requieren y sirven de apoyo a nuevas adquisiciones.

El conocimiento metalingüístico ha sido definido de muchas formas y no se ha alcanzado un acuerdo sobre cuándo comienza realmente. Determinados autores pretenden, desde posiciones relajadas, incluir en este tipo de conocimiento cualquier manifestación por parte del niño que haga referencia al lenguaje, como por ejemplo las correcciones y autocorrecciones de los años preescolares, cuando el niño ya es capaz de utilizar expresiones como la siguiente: “No se dice *toche*, se dice *coche*”; o cuando es capaz de jugar a hacer rimas o al “veo, veo”. En este último caso se ha llegado a hablar de **metaconocimiento fonológico**. Es dudoso que sea apropiado considerar estas capacidades como un auténtico metaconocimiento, aunque tengan un papel importante en el desarrollo lingüístico.

Desde una posición más estricta, se considera que el conocimiento metalingüístico requiere el aprendizaje y el uso de conceptos abstractos referidos al lenguaje –por ejemplo, saber definir qué es una frase pasiva e identificarla en un diálogo– y el autocontrol de los procesos lingüísticos –por ejemplo, ser capaz de producir un texto, en este caso oral, utilizando al menos dos frases pasivas, cuando el profesor lo pide. En este caso es evidente que el conocimiento metalingüístico difícilmente se puede consolidar antes de la adolescencia, al margen de que haya antecedentes en edades anteriores.

El grado de conocimientos lingüísticos y metalingüísticos ya alcanzados es determinante a la hora de aprender nuevos conceptos y procedimientos, hasta el punto de ser uno de los mejores predictores de lo que cada niño puede aprender en un momento determinado y, al mismo tiempo, una de las aportaciones más importantes que hace el propio niño a sus procesos de aprendizaje.


Se dice que a cada edad le corresponde un grado de conocimientos determinado, pero esto sólo es cierto en relación con las grandes etapas y en el caso de los niños de desarrollo normal. Las diferencias individuales en el aprendizaje de la lengua oral tienen que ver, entre otras, con diferencias en el grado de las habilidades y de los conocimientos logrados en un momento determinado, más que con la edad por sí misma.

El conocimiento metalingüístico ya se inicia en el momento de aprender a leer y escribir, pero será en los últimos años de la etapa secundaria cuando, normalmente, los niños están más capacitados para desarrollarlo en toda su amplitud.

Como consecuencia de todo lo que se ha dicho hasta ahora, se puede extraer la conclusión de que cualquier proyecto de enseñanza de la lengua oral debe comenzar por establecer cuáles son los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos de los niños y planificar los nuevos contenidos a partir de dichos conocimientos.

### 2.2.3. Lengua oral y aprendizajes escolares

El lenguaje, especialmente dentro del sistema escolar, desarrolla una función muy específica, que es la de servir como vehículo o mediador en la adquisición de otros conocimientos. Una gran parte de lo que los niños deben aprender se les presenta verbalmente, de forma oral o por escrito, y a partir de aquí se da por supuesta, erróneamente, tanto su capacidad de comprensión verbal como sus posibilidades de expresar de forma oral lo que han aprendido; erróneamente porque hay que recordar que existen aspectos de la lengua oral que los niños no aprenden si no se los enseñan directamente ni se les da la oportunidad de participar en situaciones en las que se requiere su uso; por ejemplo, hacer una exposición oral coherente, expresar dudas ante un grupo, dar argumentos en un debate para defender sus opiniones o bien hacer una refutación social y lógicamente aceptable en una situación en la que hay adultos.

Todos éstos son ejemplos de textos orales que se supone que los estudiantes saben construir, aunque, por desgracia, no suele ser así, simplemente porque no se les ha enseñado a hacerlo. El fracaso en la construcción de estos textos puede ser interpretado, con razón o sin ella, como una falta de conocimientos sobre el contenido de una materia determinada. Probablemente éste es otro argumento para defender que la escuela dedique atención a las capacidades de comprensión y expresión oral de los estudiantes, como ya se hace, al menos parcialmente, con la lengua escrita. 

La psicopedagogía de la lengua oral no sólo se ocupa del lenguaje como medio para aprender –tema al que últimamente se dedican numerosas publicaciones–, sino que, como se ha dicho, se orienta hacia la mejora de la competencia comunicativa en un sentido más amplio, para que los estudiantes puedan resolver de forma óptima las situaciones comunicativas que se dan en la escuela y fuera de ella. Asimismo, una parte de la enseñanza de la lengua oral en las escuelas debe ir encaminada a potenciar en los estudiantes las habilidades lingüísticas y comunicativas que les ayudan a aprender.

#### El aprendizaje de la gramática...

... contribuye de manera abierta a aumentar los conocimientos metalingüísticos. Los dos tipos de conocimientos se potencian mutuamente, en una espiral de influencias progresivas.

#### Lengua oral para aprender

¿Quién debe enseñar lengua oral? ¿Sólo los profesores de lengua, o todos los profesores? Es muy posible que, en lo concerniente al lenguaje para aprender, los profesores de las diferentes materias sí tengan un papel, lo cual no resulta tan claro en relación con la lengua oral en su especificidad.

## 2.3. Los contextos: la familia y la escuela

En la familia se producen espontáneamente procesos naturales, no planificados, de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, que permiten a los niños dar sus primeros pasos en el desarrollo comunicativo, prelingüístico y lingüístico en lengua materna. Esto también sucede en la escuela. En este caso se dan dos procesos simultáneos: la escuela es, como la familia, un contexto en el que se enseña y se aprende lengua oral de forma natural no planificada, en los intercambios sociales continuos; además, se dan intervenciones educativas específicas, formales y deliberadas, para instruir a los estudiantes en el conocimiento y el uso de la propia lengua, de las lenguas de cada comunidad y de lenguas extranjeras.

### Lectura complementaria

En el libro de A.F. Garton y C. Pratt encontréis un resumen de los estudios sobre la adquisición de la lengua oral en la familia:

A.F. Garton; C. Pratt (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

### 2.3.1. La familia y la escuela como contextos de desarrollo natural del lenguaje

El desarrollo general, así como el desarrollo del lenguaje, continúan durante los años escolares, tanto si el niño va a la escuela como si no. Así pues, de hecho, ¿qué papel tiene la escuela en el desarrollo del lenguaje? Esta pregunta lleva a otra: ¿y qué papel puede tener?

Los primeros estudios sobre el papel de los adultos en el desarrollo infantil analizaban sólo el papel de la familia, pero rápidamente se pasó a considerar el papel de otras personas que habitualmente se relacionaban con el niño, como maestros y compañeros; a partir de aquí la escuela se vio considerada como un contexto privilegiado para el desarrollo del lenguaje infantil. La afirmación anterior puede parecer una obviedad, pero no lo es tanto cuando se cree que esta afirmación toma todo el sentido si se hace desde una teoría interactiva que otorgue un papel de impulsor del desarrollo lingüístico a determinados procesos interpersonales.

### El papel de los demás en el desarrollo de la lengua oral

Con el despliegue de las teorías interactivas y funcionales, que intentan averiguar el papel que tienen en el desarrollo de la lengua oral los padres y cuidadores, se ha puesto de manifiesto que las interacciones cotidianas con adultos son esenciales para desarrollar el lenguaje del niño.

La escuela es un entorno privilegiado para el desarrollo del lenguaje del niño por dos motivos:

- 1) Porque su lenguaje todavía está evolucionando.
- 2) Y también porque en ella pasa una serie de horas cada día con la oportunidad de interactuar con otras personas y, por tanto, participa de un determinado tipo de interacciones “naturales” en las que se dan procesos de aprendizaje y enseñanza implícita del lenguaje.

Según lo expuesto, la escuela se parece a la familia en el sentido de que también es un entorno privilegiado para impulsar el lenguaje infantil con procesos naturales, en ocasiones no explícitos. Sin embargo, existen similitudes y diferencias en la forma en que la escuela ejerce este papel, y son numerosos los estudios que comparan los dos entornos.

### Por ejemplo,...

... hay estudios que analizan las características de las interacciones verbales entre madre y niño o bien entre maestro y niño (G. Wells, 1985).

En el próximo apartado trataremos con mayor detenimiento el tema de la interacción en el aula. Ahora se trata de dejar establecido el hecho de que la evolución del lenguaje continúa durante los años escolares y que en la escuela, tanto si se enseña explícitamente lengua oral como si no, el niño tiene la oportunidad de aprender lengua oral en la medida en que se dan situaciones interactivas “naturales”, entre enseñantes y niño y entre compañeros, situaciones que impulsan el desarrollo del lenguaje.

A medida que se han constatado estos hechos, se han desarrollado estudios para conocer más a fondo cómo funciona la interacción en la escuela, y cómo puede optimizar su papel de impulsora del desarrollo lingüístico –dado que, sin duda, en la escuela tiene lugar parte del desarrollo del lenguaje infantil. El resultado es que la escuela se preocupe de una manera más abierta por el desarrollo del lenguaje de los estudiantes.

#### **Resultado de los estudios sobre la interacción en la escuela**

Fruto de las preocupaciones sobre el desarrollo del lenguaje son, por ejemplo, las iniciativas para mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los enseñantes, los currículos orientados al lenguaje (B.H. Bunce, 1995), las intervenciones naturalistas para atender a los niños con necesidades educativas especiales en el área del lenguaje (R.M. Vilaseca, 1991), así como la especial atención actual a la lengua oral dentro de los currículos generales (Generalitat de Catalunya, 1989 y 1992; Gobierno de Navarra, 1991; Gobierno Vasco, 1992, y Ministerio de Educación y Ciencia, 1989 *a y b*).

### **2.3.2. Los agentes educativos: padres, maestros y compañeros**

Este apartado está dedicado a hablar de los participantes que desarrollan el papel de agentes educativos en los procesos interpersonales, educativos e instruccionales de la lengua oral en la escuela. Por tanto, sin duda, se debe afirmar que el desarrollo del lenguaje continúa durante toda la infancia y la adolescencia y, en consecuencia, las interacciones personales que tienen lugar en la institución escolar, entre estudiantes y entre enseñantes y estudiantes, tienen un papel decisivo en el desarrollo del lenguaje de los niños y jóvenes. Este papel lo lleva a cabo la escuela, siempre de forma implícita y, además, se puede llegar a explicitar en la enseñanza activa de la lengua oral mediante estrategias psicopedagógicas, o también con la mejora consciente de la calidad de las interacciones que tienen lugar en el aula.

#### **Padres y maestros como modelos y enseñantes “naturales”**

Padres y enseñantes integran otro componente fundamental, junto con el aprendiz, en los procesos de enseñanza de la lengua oral. Si los profesionales y las familias comparten unas ideas básicas sobre la importancia de la lengua oral, la mejor forma de enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje y su utilidad cada vez más clara y evidente en nuestra sociedad, sin ningún tipo de duda, estaremos en condiciones de ayudar mejor

a nuestros estudiantes e hijos. De entrada, los profesores son interlocutores naturales, como lo son los padres, por lo que, incluso cuando no tienen ninguna intención deliberada de enseñar lengua oral, lo hacen por el simple hecho de interactuar cotidianamente con los niños.

También los enseñantes ajustan su lenguaje al de los niños, utilizan estrategias educativas implícitas y controlan la comunicación en el aula, aunque no de manera idéntica a como lo hacen los padres, dado que el contexto del aula es diferente del de casa. Lo más importante es que los enseñantes pueden mejorar las interacciones en el aula (M.J. del Río y M. Sánchez Cano, 1996), con el objetivo de que los niños tengan más oportunidades de aprender comunicación y lenguaje de forma “natural”.

Además, el lenguaje y las habilidades comunicativas de los profesores se convierten en modelos privilegiados, tanto positivos como negativos, para los niños. Los niños que tratan todos los días con el profesor con un lenguaje oral formalmente correcto, con dicciones cultivadas, con vocabularios amplios y precisos, y con habilidades comunicativas estables y bien desarrolladas, tendrán más oportunidades para desarrollar de forma óptima su propia lengua oral. Por eso hay que considerar –quizá en las escuelas del profesorado– cuáles son las habilidades lingüísticas y comunicativas de los profesores y cómo afectan a los niños.

### Las teorías implícitas de padres y enseñantes

Se denomina *teorías implícitas* al conjunto de creencias, ideas y teorías que las personas mantienen sobre determinados fenómenos y procesos que, normalmente, nunca suelen ser formuladas en voz alta y quizá ni siquiera son abiertamente reconocidas por las mismas personas que las mantienen, pero que se supone que influyen poderosamente en sus acciones y decisiones.

Las teorías implícitas corresponden a un tipo de conocimiento en parte intuitivo que se sitúa más allá de los conocimientos que podríamos llamar *científicos*, y a veces coinciden y a veces, no. Otra característica de las teorías implícitas o ideas previas es la resistencia a desaparecer o a cambiar, tanto ante la evidencia empírica como ante la información autorizada, a pesar de que no está demostrado que sea imposible modificarlas.

Los profesores, individualmente y como colectivo, mantienen un conjunto de ideas más o menos implícitas sobre una serie de cuestiones que afectan a la actuación profesional, en especial las relativas a los factores que intervienen en el desarrollo y el aprendizaje del lenguaje y a sus etapas.

Por ejemplo, si se considera que la influencia de los factores interpersonales sobre el desarrollo del lenguaje es mínima y que todo depende de las ganas que

#### De lo expuesto en este apartado...

... se deduce que para llevar una psicopedagogía del lenguaje óptima a las aulas, hay que ocuparse de la formación de los enseñantes en esta materia.


El tema de la formación de los enseñantes se tratará en el subapartado “Los profesores de lengua como agentes educativos explícitos”.



un niño tenga de comunicarse, si se opina que el aprendizaje de la lengua oral se hace exclusivamente en casa y que está prácticamente acabado al comenzar la primaria, o bien que la escuela no puede hacer nada para contrarrestar la influencia de la familia sobre los aprendizajes, o si, finalmente, se cree que la causa principal de la escasa competencia comunicativa de los estudiantes de secundaria reside en la timidez, entonces se pueden tomar decisiones como aplazar una intervención psicopedagógica encaminada a favorecer el aprendizaje de determinadas habilidades comunicativas hasta que un niño “tenga ganas” de comunicarse o pierda la timidez, o abandonar todo intento de mejorar los componentes fonéticos de un grupo de niños porque “en casa pronuncian mal y en la escuela no se puede hacer nada al respecto”.

Las teorías implícitas del profesorado son un elemento presente que hay que tener en cuenta en la planificación de la enseñanza de la lengua oral, dado que, si son muy diferentes de los presupuestos teóricos explícitos que inspiran la intervención educativa, se pueden producir disfunciones importantes en el proceso educativo. Para conocerlas, es útil utilizar cuestionarios y entrevistas. Por otra parte, una buena formación académica y la información compartida son probablemente los mejores procedimientos para compensar las teorías implícitas muy alejadas de los conocimientos actuales sobre desarrollo y aprendizaje de la lengua oral.

### Los profesores de lengua como agentes educativos explícitos

En última instancia, los profesores, muy especialmente los de lenguas, también tienen que asumir el papel de enseñantes explícitos o deliberados de lengua oral, en la medida que se decide en los currículos escolares. Como enseñantes explícitos, o enseñantes sin ningún adjetivo, los profesores de lengua oral deben poner en práctica y movilizar una serie de recursos generales que intentaremos resumir a continuación: 

Los recursos específicos se tratarán en el apartado “Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología”.

- 1) La enseñanza debe tener el propósito deliberado de enseñar lengua oral y el convencimiento de que esta tarea es útil y posible: es posible que ellos enseñen y es posible que los estudiantes aprendan lengua oral.
- 2) El enseñante debe hacer una evaluación inicial, lo más explícita posible, de las habilidades de los estudiantes por lo que respecta a la lengua oral: qué es lo que saben, qué es lo que comienzan a saber y qué desconocen pero podrían aprender en un futuro inmediato. También debe conocer intereses y preferencias de los estudiantes en relación con el área en cuestión.
- 3) Gracias al conocimiento derivado de los puntos anteriores, el enseñante podrá adaptar sus conocimientos y experiencias previos a cada individuo-aprendiz o grupo. Una adaptación muy ajustada a cada situación concreta es un rasgo básico de toda actividad educativa de éxito.
- 4) Basándose en la información aportada a la evaluación anterior, el enseñante debe planificar y poner en marcha actividades educativas que permitan al

estudiante participar y utilizar el lenguaje en situaciones de cariz marcadamente interactivo.

- 5) Lo más importante es que el enseñante debe guiar y ayudar a los estudiantes en su participación en las actividades propuestas. Elegir las ayudas más convenientes para cada estudiante concreto o grupo es uno de los puntos centrales de la actividad docente deliberada o instrucción.
- 6) Con esto el enseñante debe ser muy sutil para saber retirar la ayuda poco a poco, de manera que la actividad del estudiante deje de estar controlada por la ayuda externa y pase a formar parte de sus actividades autónomas. El traspaso del control del enseñante al estudiante es otro de los momentos fundamentales de las prácticas educativas.
- 7) El enseñante también debe planificar y llevar a cabo actividades encaminadas a comprobar si los cambios deseados en el uso de la lengua oral se han producido, si son estables y si son generalizables a situaciones nuevas. Normalmente esta actividad recibe el nombre de *evaluación*.

Así pues, dado el papel crucial y complejo de los enseñantes en el desarrollo de la lengua oral de los estudiantes, resulta necesario reflexionar sobre su formación académica, que debería incluir, como mínimo, los aspectos siguientes:

- 1) Psicología del lenguaje y la comunicación para enseñantes; conceptos y metodología para el análisis formal y funcional del lenguaje.
- 2) Procesos y secuencias del desarrollo normal del lenguaje, enfatizando tanto los paradigmas que consideran el papel de los procesos interpersonales en el desarrollo y el aprendizaje como en el papel del sujeto en su propio desarrollo.
- 3) Introducción al desarrollo no normativo del lenguaje, especialmente en los factores que dificultan la adquisición.
- 4) Psicopedagogía del lenguaje oral.

### El papel de los iguales: hermanos y compañeros

Sabemos que las interacciones entre iguales pueden tener cierto valor educativo en la medida en que los iguales, sean compañeros, hermanos o amigos, precisamente no sean idénticos entre sí. Los desniveles de competencia en lengua oral entre los iguales/desiguales pueden dar lugar a procesos de aprendizaje natural muy fluidos por varias causas:

- 1) Porque es más probable que la atención conjunta y la motivación por la comunicación estén garantizadas cuando dos “iguales” hablan entre ellos.
- 2) Además, está comprobado que los niños, desde muy pequeños, y no sólo los adultos, también dan apoyos educativos “naturales” al ajustar el lenguaje



#### Los compañeros como enseñantes

El papel de los compañeros también ha sido tratado recientemente por P.A. Hadley y C.M. Schuele (1995), autores que concluyen, además, que es posible introducir modificaciones en el currículum y en la clase para favorecer las interacciones naturales entre compañeros en la etapa de la educación infantil en el parvulario.



cuando interactúan con otros niños, tal como recoge el libro de J. Rondal (1990) que hemos citado reiteradamente, que dedica un apartado completo a las interacciones verbales niño-niño.

3) Se debe considerar el hecho de que el lenguaje de los compañeros más competentes sirve de modelo a los menos evolucionados en circunstancias afectiva y emocionalmente muy favorables para que tenga lugar el aprendizaje.

En resumen, también los compañeros, precisamente por no ser absolutamente iguales entre ellos, ejercen el rol de enseñantes y dan apoyos que “estiran” al aprendiz hacia niveles superiores y van desapareciendo cuando ya no son necesarios.

Por otro lado, hablando de la clase de manera muy específica, la metodología comunicativa de enseñanza de la lengua oral favorece, por no decir que impone, el trabajo en grupo y la interacción entre compañeros para llevar a cabo actividades comunicativas interactivas.

Los compañeros son, por tanto, una parte insustituible en la planificación de actividades psicopedagógicas de lengua oral, en las que tienen un papel educativo (de enseñantes y aprendices, simultáneamente) por el simple hecho de participar en ellas siguiendo las indicaciones de los profesores.

## 2.4. Resumen


La psicopedagogía de la lengua oral se presenta, pues, como una disciplina que tiene por objeto de estudio los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, procesos que son inducidos por el agente educativo y en los cuales el aprendiz participa de forma activa. En la vertiente aplicada, la psicopedagogía de la lengua oral se preocupa de elaborar y evaluar propuestas y criterios para el diseño de actividades escolares que permitan la intervención educativa en esta área.

Para lograr sus objetivos, la psicopedagogía de la lengua oral tiene en cuenta tres factores básicos que se mueven dentro de un contexto común:

- 1) El aprendiz.
- 2) Los enseñantes.
- 3) El objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral.

A éstos hay que añadir el estudio de unos procesos básicos: las interacciones que se producen entre estos componentes, especialmente las que tienen como resultado una evolución positiva de la lengua oral de los aprendices.

En principio, los conceptos generales de la psicopedagogía de la lengua oral son aplicables a cualquier situación –aula ordinaria, aula de apoyo, clase de lengua extranjera, etc.– en la que un enseñante quiera deliberadamente enseñar lengua oral a un aprendiz o a un grupo; asimismo, este texto en concreto dedica la mayor parte del contenido a profundizar en las características específicas de una de estas situaciones. Se trata de la enseñanza de lengua oral en el aula ordinaria, concretamente con el objetivo de enseñar lengua materna (L1) y lengua de la comunidad autónoma (L2), para los estudiantes cuya lengua familiar no coincida con la escolar.

Se debe tener presente que en la escuela existen al menos tres tipos de situaciones potencialmente favorecedoras del desarrollo y del aprendizaje de la lengua oral: 

1) Las **interacciones cotidianas** propias de cualquier tipo de actividad, como por ejemplo juegos o deportes, clases de cualquier materia, conversaciones informales entre compañeros y otros; en estas situaciones no hay, por parte del participante más experto, ninguna intención expresa de enseñar lengua oral, pero dentro de la misma estructura interactiva de la situación se pueden dar, si se cumplen determinadas condiciones, procesos naturales favorecedores del desarrollo lingüístico, tal como sucede, por ejemplo, en la familia. El agente educativo puede ser cualquier persona que interactúe con otras de menor competencia comunicativa y lingüística.

2) Otro tipo corresponde a las mismas situaciones de antes, pero con la variación de que alguien, normalmente el maestro, ha decidido mejorar las interacciones cotidianas con la intención expresa de influir sobre la adquisición de la lengua oral. Se trataría de un tipo de **intervención naturalista**. El agente educativo es, en este caso, en primer lugar y de forma indirecta, el profesor, que lleva a cabo deliberadamente acciones encaminadas a mejorar las interacciones cotidianas. En segundo lugar, y de forma directa, los agentes educativos son los otros adultos de la escuela o los compañeros que, gracias a las acciones del primero, interactúan de un modo todavía mejor con el aprendiz.

3) El tercer caso incluye **actividades educativas** expresamente diseñadas para enseñar lengua oral a los estudiantes y que normalmente tienen lugar en el aula a las horas de clase de lengua.

La psicopedagogía de la lengua oral se ocupa de estas dos últimas, con una dedicación muy expresa a la tercera, dado que consideramos que la intervención presentada en el segundo caso –la optimización de los procesos interactivos naturales–, a pesar de ser deseable, es insuficiente para alcanzar los objetivos que marcan los currículums con respecto a la lengua oral.


En cuanto a **metodología**, la psicopedagogía de la lengua oral se acerca a su objeto de estudio mediante métodos diversos, pero hay dos que le van especial-

#### ¿Por qué una situación y no otra?

La razón de elegir una situación concreta estriba en el hecho de que los currículos escolares actuales dedican un número amplio de créditos, dentro de las asignaturas de lengua, a la enseñanza de la lengua oral.

#### Intervención naturalista

Éste sería el caso, por ejemplo, de un maestro de refuerzo que diese orientaciones a un maestro de aula ordinaria para que redujese la longitud de sus frases y cediese más la iniciativa a la hora de hablar con un estudiante integrado con necesidades educativas especiales.

mente bien. Se trata de los **métodos observacionales para la investigación y los comunicativos para la enseñanza.** 

Las investigaciones sobre los procesos educativos que tienen como objeto promover las habilidades comunicativas orales de los estudiantes dentro de las aulas comienzan por la observación de clases de lengua oral. El uso de grabaciones audiovisuales y de transcripciones detalladas (M. Siguán, M. Coromina e I. Vila, 1986) forman parte actualmente de este paso del método observacional.

Se continúa con el análisis de lo observado, grabado y transcrito para llegar, finalmente, a hacer valoraciones sobre el material obtenido. Para el análisis la psicopedagogía de la lengua oral comparte con muchas otras ramas de la psicopedagogía diferentes métodos de análisis de secuencias interactivas, como la siguiente:

MAESTRA: Venga, José, di algo más.

JOSÉ: xxxxxxxxxxxxxx (*no se le entiende y se forma un poco de alboroto en la clase*).

MAESTRA: Ay, que no lo hemos oído. Callad, callad, que si no, no lo oiremos. Venga, José, un poco más fuerte.

JOSÉ: Un parque.


MAESTRA: ¿Un qué?

JOSÉ: Un *parking* (*más bajo que la respuesta anterior*).

OTROS NIÑOS: Ha dicho un *tanque*. / No, no, ha dicho un *parque*.

MAESTRA: No, no lo habéis entendido bien. Si escucháis, lo entenderemos todos. ¡Y ahora basta! ¡Guillermo!


M. Sánchez Cano (1994).

Segmentos interactivos como éstos se analizan con mucha atención para averiguar qué procesos educativos se favorecen y cuáles se ven dificultados. Se realiza un tipo de análisis cualitativo basado en juicios que han quedado preestablecidos por la teoría. El análisis de microprocesos, o secuencias muy pequeñas estudiadas detalladamente, proporciona una gran cantidad de información sobre los componentes básicos de las interacciones con valor educativo. También, a partir de segmentos como el presentado, se pueden localizar categorías prefijadas, como por ejemplo **expansiones** hechas por el maestro, o bien calcular frecuencias, hacer comparaciones, etc. 

Por otro lado, los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua oral imponen unas restricciones metodológicas muy características que se podrían resumir diciendo que reclaman el trabajo en contextos naturales o contextos que se acercan al máximo a los naturales, con objetivos de significación y funcionalidad clara y con textos orales enteros y reales.

### 3. Qué se enseña cuando se enseña lengua oral. Los contenidos


De todo lo dicho hasta ahora se puede concluir fácilmente que para las autoras de este texto enseñar lengua oral significa, en último término, enseñar a **usar la lengua oral**. Esto es cierto tanto cuando se trabaja individualmente como cuando se hace en grupo, en el aula de refuerzo o en el aula ordinaria. Tal como hemos señalado ya (M.J. del Río, 1993), la lectura detenida del diseño curricular, por ejemplo, y de otros documentos afines, prescribe que los contenidos de la lengua oral deben tener un carácter marcadamente funcional. Ahora bien, decir que predominan los contenidos procedimentales no significa que los otros sean olvidados y, por tanto, en los próximos apartados también se hablará de contenidos conceptuales y de los valores y actitudes que acompañan una enseñanza comunicativa de la lengua.

La enseñanza de la lengua oral impulsa, en último término, el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, que debemos tener presente que tiene varios componentes: 

1) Por un lado tenemos la **competencia lingüística y discursiva**, relacionada con el dominio de los llamados *componentes formales y de significado del lenguaje*, ampliados hasta comprender el discurso como unidad.

2) Por otro lado tenemos la **competencia pragmática**, vinculada a las habilidades comunicativas más generales propiamente dichas; la **competencia socio-cultural** lingüística, que recoge las especificidades comunicativas de grupos humanos concretos y, finalmente, la **competencia estratégica**, que representa el dominio integrado de todas las anteriores al servicio de la mejor comunicación posible en cada situación.

El enfoque comunicativo de este texto hace que, a la hora de planificar actividades para la enseñanza, se presenten los componentes formales y de significado del lenguaje englobados dentro de las categorías pragmáticas. Es decir, la intención es enseñar forma y contenido a partir de actividades pensadas en primer término para impulsar el desarrollo del uso y las funciones pragmáticas del lenguaje. Los estudiantes interesados pueden encontrar muy bien especificados los contenidos formales y semánticos en libros de texto de lengua de primaria y secundaria.

 En el apartado "Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología", dedicado a metodología y procedimientos, también encontraréis ideas sobre contenidos para la enseñanza de la lengua oral desde un enfoque comunicativo.

#### 3.1. Varios niveles de categorías

La ordenación de los componentes de una materia requiere disponer de categorías comunicativas lo más claras posible para subdividir los temas,

ordenar las lecciones, acotar el campo objeto de aprendizaje o secuenciar un programa de intervención.


Por ejemplo, los contenidos de la gramática se solían subdividir según las partes clásicas de la oración: nombre, artículo, adjetivo, verbo, adverbio, etc., o los diferentes tipos de frases, como las simples, coordinadas y subordinadas. La fonología incluye categorías como los fonemas o los rasgos fonológicos, las sílabas y los diftongos.


Sin embargo, ¿qué categorías son las adecuadas para analizar el uso de la lengua oral? Éste es un problema central y todavía no resuelto, algo nada extraño si se piensa en la juventud de las disciplinas que estudian exclusivamente los aspectos comunicativos del lenguaje. Hace siglos que se refinan las categorías de las gramáticas o las sintaxis, pero no hace ni sesenta años que se habla de funciones del lenguaje, y la pragmática, como tal, no tiene ni medio siglo de vida (J. Verschueren, J. Östman y J. Blommaert, 1994).

La forma más simple de categorizar las funciones de lenguaje es agrupándolas en dos: hablar y escuchar. Pero esta distinción básica es tan amplia que no ayuda demasiado a la hora de formular objetivos de lengua oral. ¿Hablar para conseguir qué? ¿Con qué finalidad? ¿Qué significa escuchar? ¿Cómo evaluamos la capacidad de escuchar de un niño? ¿Es lo mismo escuchar que comprender?

En parte, las respuestas a estas preguntas son más sencillas si utilizamos categorías más concretas, como hablar para dar información, para pedirla, hablar para convencer, responder una pregunta, etc. Son ejemplos de funciones pragmáticas que pueden dar lugar a la formulación de objetivos evaluables más fácilmente.

Se podría llegar a cierto consenso para que las funciones del lenguaje fuesen consideradas las categorías básicas para el análisis pragmático. De todos modos, el problema continúa vivo, porque las definiciones sobre qué son y cuáles son las funciones del lenguaje varían de unos autores a otros, según los grupos de edades con los que se trabaja (niños muy pequeños o adolescentes, por ejemplo), el tipo de poblaciones (de desarrollo normal o alterado) o los contextos en los que se estudia la comunicación (debate televisivo o aula ordinaria).

En todo caso, las funciones son unas categorías muy abstractas que difícilmente permiten una planificación mínimamente detallada de la enseñanza de los aspectos comunicativos de la lengua oral. Para dar una solución a este problema, también se puede trabajar con categorías más concretas y referidas a habilidades de las personas, como las que hemos denominado **habilidades comunicativas**. 

Para ampliar este tema, podéis consultar los subapartados que vienen a continuación. 

### 3.2. Los contenidos centrados en los procedimientos. Funciones pragmáticas y habilidades comunicativas

Las **funciones comunicativas** o **pragmáticas**, que pueden ser los grandes organizadores de la enseñanza de los aspectos comunicativos de la lengua oral, son nociones muy abstractas que hacen referencia a lo que se puede hacer con el lenguaje.

Funciones que citan muchos autores pueden ser las siguientes: demanda, autorreguladora, heurística o imaginativa, por recoger, respectivamente, las expresiones que regulan la actividad de los demás o propia, que interrogan o que hacen referencia a mundos imaginarios y creados por el mismo lenguaje.

Las funciones no son reducibles a las intenciones de quien habla ni a los efectos que tiene el lenguaje sobre el entorno, pero ambas variables sirven para delimitar una función determinada. Por ejemplo, una frase como “venga, acaba de una vez” puede tener efectivamente función de demanda si la persona que habla quiere que quien la escucha acabe un trabajo, pero todavía será más cierta la atribución de funcionalidad si estas palabras sirven efectivamente para que el interlocutor acabe rápidamente lo que está haciendo.

Otra variable que ayuda a aclarar la función de una expresión verbal es el **contexto** interpersonal y físico en el que tiene lugar, mientras que la forma no determina, por sí misma, la función de una expresión. La expresión “la niña se ha hecho daño” puede ser una **demanda** o una **aportación de información**, según si lo dice un niño a su madre pidiendo ayuda en un parque y refiriéndose a su hermana, o si el mismo niño lo dice señalando un dibujo mientras mira un cuento con su padre.<sup>7</sup>



#### El contexto interpersonal...

... y físico es una variable que puede ayudar a aclarar la función de una expresión verbal. En el dibujo de la derecha el niño hace una demanda a su madre cuando le dice que “la niña se ha hecho daño”; en cambio, en el dibujo de la izquierda la misma expresión verbal dicha en un contexto diferente tiene otra función, que es la de dar información.

De las funciones se pueden derivar **habilidades comunicativas**, que probablemente serán más útiles para articular propuestas psicopedagógicas para la enseñanza de contenidos procedimentales. Son ejemplos de habilidades comunicativas expresar dudas ante un auditorio plural, dar el pésame a un superior, identificar presupuestos en una conversación y responder a ello, pedir explicaciones o explicar chistes.

#### La función de una expresión verbal,...

... ya sea una palabra o un discurso de treinta minutos, no está determinada por la forma. Una frase formalmente interrogativa (“¿no tienes frío?”) puede ser funcionalmente una petición de cerrar una puerta, y una frase negativa puede funcionar pragmáticamente como una demanda de información (“no recuerdo el nombre de tu calle”).

#### Lectura complementaria

Para conocer algunos datos más sobre las funciones pragmáticas y el papel que pueden tener en la delimitación de los contenidos de la lengua oral, se recomienda que leáis el capítulo 3 del libro siguiente:

**M.J. del Río** (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo* (pág. 45-65). Barcelona: ICE/Horsori.

Las habilidades se sitúan en un nivel diferente del de las funciones, son más concretas y describen con mayor precisión lo que hace quien habla y los efectos de su lenguaje sobre el interlocutor. Por otro lado, la gran cantidad de habilidades que se pueden llegar a imaginar facilita una secuenciación didáctica basada, como mínimo, en el nivel de dificultad, y permite introducir variedad en las programaciones de lengua oral.


D. Casany, M. Luna y G. Sanz (1977) también hablan de microhabilidades comunicativas y proponen las siguientes:

- 1) Planificar el discurso.
- 2) Conducir el discurso.
- 3) Conducir la interacción.
- 4) Negociar el significado.
- 5) Producir el texto oral.
- 6) Dominar los aspectos no verbales.

### 3.3. El texto oral

Otro modo de enfocar los contenidos comunicativos de la lengua oral consiste en elegir como objeto básico de la enseñanza los textos orales, de los que ya se ha hablado al tratar las diferentes disciplinas que alimentan la psicopedagogía de la lengua oral, y mencionar la pedagogía del texto.


Los textos orales son unidades supraoracionales dotadas de coherencia y cohesión interna planificadas de forma intencional por quien habla. El texto se considera siempre pragmáticamente relacionado con un contexto determinado, nunca aislado, y debe disponer, además, de las características de **intencionalidad**, **aceptabilidad**, **informatividad**, **situacionalidad** e **intertextualidad** (R. A. Beaugrande, 1981).

El **texto oral** es una unidad didácticamente interesante que, a pesar de estar centrada en un producto final que se debe obtener como resultado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatiza los procesos individuales e interpersonales que se tienen que movilizar para llegar a construirlo. Existen diferentes textos orales: la **narración**, la **descripción**, el **diálogo**, la **argumentación** y la **entrevista**, por ejemplo. 

A veces el texto se presenta con un carácter marcadamente formal y, en consecuencia, puede ser que su enseñanza en la escuela se haga de manera no interactiva o no contextualizada. Enseñar a construir textos orales es un objetivo perfectamente integrable en una perspectiva comunicativa si se respeta el criterio de que el texto siempre se da en un contexto, es decir, si además de enseñar a construir textos orales, se enseña a utilizarlos en las situaciones interactivas adecuadas.

#### Ejemplos de habilidades

Habilidades derivadas de la función demanda podrían ser: hacer un encargo a un igual, prohibir fumar a un colectivo, solicitar ayuda a una desconocida, invitar a un superior a una fiesta, convencer a una hermana para que nos deje su cazadora, pedir educadamente a un señor mayor que desocupe nuestro asiento en un concierto, y muchas otras con diferentes niveles de dificultad y concreción.

Se habla de los textos orales en el subapartado "Gramática del texto oral". 


#### Construir un texto oral...

... sin el trabajo de contextualización correspondiente en una situación interactiva es parecido a la confección de una redacción escrita sin más objetivo que entregarla a la maestra: es un buen ejercicio, pero le falta funcionalidad extraescolar y significación, lo que dificultará mucho más que el aprendizaje sea realmente útil para el estudiante fuera de la vida escolar.

El texto oral, como contenido de programas de lengua oral, es muy adecuado, pero metodológicamente se debe hacer el esfuerzo de incluirlo dentro de actividades que respeten los criterios de productividad, interactividad y significación (M.J. del Rio, 1993) si no se quiere volver a caer en un tipo de enseñanzas academicistas que, en definitiva, no repercuten en una mejora de la capacidad comunicativa de los estudiantes.

### 3.4. Contenidos conceptuales y actitudinales para la enseñanza de la lengua oral

La enseñanza de conceptos incide sobre el llamado **conocimiento formal de la lengua oral**; formal porque, tradicionalmente, se enseñaban básicamente los componentes formales y estructurales de la lengua, es decir, la gramática, cosa que en estos momentos no debe ser necesariamente así, tal como veremos cuando hablemos de enseñar teoría pragmática o análisis de la comunicación; y formal también por oposición al conocimiento comunicativo del lenguaje, que consiste en saber utilizar la lengua sin que vaya necesariamente acompañada de aprendizajes sobre conceptos. Sería el caso de todas las personas no escolarizadas, que saben hablar y comunicarse sin haber estudiado nunca ni una palabra de gramática.

Existen varios tipos de conceptos susceptibles de ser enseñados en las clases de lengua oral: 

- 1) Los conceptos relativos a la estructura de la misma lengua; ya se han mencionado antes y no requieren demasiados comentarios, dado que en la escuela ya se enseña gramática.
- 2) También es muy nueva la idea de enseñar teoría de la comunicación y conceptos básicos de pragmática en los cursos superiores. Normalmente los estudiantes de secundaria ya aprenden algunas nociones sobre comunicación presentadas, en general, de manera muy abstracta, como los conceptos de emisor y receptor, o las nociones sobre mensajes y soporte de los mensajes.

Nada impide que también se familiaricen con nociones más vinculadas a la comunicación humana y a sus propias habilidades como usuarios de la lengua. Es perfectamente imaginable una clase de lengua oral en la que los estudiantes aprendan las primeras nociones de teoría pragmática y lleguen a utilizar conceptos como función pragmática, tipos de funciones pragmáticas, la noción de interacción y afectación mutua durante la comunicación, el concepto de turno o de apertura y cierre de un diálogo, etc. Todas estas nociones teóricas y otras parecidas tienen pleno sentido en un enfoque comunicativo de la psicopedagogía de la lengua oral en tanto que sirven para hacer una reflexión metalingüística sobre los procedimientos de lengua oral que los estudiantes incorporan de forma paralela en las actividades prácticas.

#### Enseñar gramática

Incluso se dan intentos de enseñar gramática en enfoques globalmente comunicativos (T.D. Terrel, 1996).



3) Actualmente el tipo de conocimiento que se adquiere como resultado de la enseñanza de conceptos recibe el nombre de **conocimiento metalingüístico** y se puede subdividir en **conocimiento metalingüístico** propiamente dicho –referido a conceptos formales– y **conocimiento metacomunicativo**.

Se trata de un conocimiento que va más allá del simple uso de la lengua y que permite reflexionar sobre ella. Desde los enfoques comunicativos se cree que el conocimiento metalingüístico adquiere todo el sentido cuando los estudiantes tienen la oportunidad de ir de la práctica a la teoría y viceversa, y se trabaja con la convicción de que el aprendizaje de conceptos sobre la lengua *per se* difícilmente redundará en una mejora de la competencia comunicativa si los estudiantes no tienen la oportunidad de participar de forma activa en prácticas comunicativas guiadas, dentro y/o fuera de la escuela.

Brevemente: enseñar y aprender conceptos sobre la comunicación no mejora automáticamente la habilidad comunicativa, si no es que las experiencias de comunicación reales son frecuentes, del nivel adecuado, y si participa un agente educativo, maestro o no.

Por tanto, en la escuela –si su objetivo es, digámoslo una vez más, mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes– la enseñanza de conceptos relativos a la lengua oral debe ir acompañada de prácticas educativas encaminadas directamente a enseñar procedimientos y habilidades comunicativas. En la vida cotidiana el aprendizaje del uso de la lengua, la adquisición de conceptos sobre dicha lengua y la reflexión metalingüística son procesos íntimamente relacionados que se entrelazan en secuencias evolutivas en forma de espiral –valga la metáfora visual.

Un buen comunicador es una persona que escucha, que respeta los turnos de una conversación, que se adapta a las características del interlocutor, que domina una serie de fórmulas sociales necesarias para participar de forma eficaz en varias situaciones comunicativas, como por ejemplo una conversación, un debate, una situación de defensa de los propios derechos o una argumentación. El profesor o profesora que promueva realmente en los estudiantes unas buenas habilidades comunicativas estará fomentando al mismo tiempo, indudablemente, un conjunto importante de actitudes y valores aplicables al trato interpersonal.

Por otro lado, la reflexión sobre la convencionalidad inherente a las prácticas comunicativas y lingüísticas, con la consiguiente relativización de lo normativo frente a lo adecuado, dota todo el discurso comunicativo de un cariz de tolerancia muy deseable en nuestro mundo. Por poner un ejemplo, pensad en el interés que puede llegar a tener una clase de lengua en la que, hablando de las diferentes maneras, adecuadas pragmáticamente, de expresar una idea

#### Comunicación y valores

Cuando la enseñanza de la lengua oral adopta un enfoque comunicativo, se convierte en una materia muy adecuada para promover valores y actitudes cívicas positivas (D.C. Cooper y L. Anderson-Inman, 1988). Hay que tener presente la estrecha relación entre el desarrollo de las habilidades comunicativas y el de las habilidades sociales, aunque no sean lo mismo.

#### Otros ejemplos

Las clases de lengua extranjera y de L2 también son entornos muy apropiados para trabajar contenidos actitudinales de respeto a la propia cultura y a la diversidad cultural, a la convivencia intercultural y a la aceptación respetuosa de la diferencia, así como para estimular la curiosidad infantil y juvenil natural hacia otras formas lingüísticas y sus culturas y personas.

o una emoción, según el contexto y el interlocutor, se llega a una reflexión sobre las diferencias culturales; una reflexión que puede llevar a hablar del respeto que merecen las prácticas lingüísticas y comunicativas de otras culturas, por muy diferentes que sean de las propias.

## 4. Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología

Las próximas páginas tratan de temáticas relacionadas sobre todo con la aplicación de los hechos y conceptos comentados hasta ahora. El diseño de actividades de lengua oral es el eje fundamental de las intervenciones, tanto si son de carácter más educativo como terapéutico. Con las actividades se conforman programas individuales o de grupo y, en definitiva, también serán la plasmación de posibles adaptaciones curriculares.

Presentaremos, pues, ideas sobre los objetivos y los contenidos de las actividades –tema del que ya hemos hablado en el apartado anterior–, tipos y planificación, y secuenciación y evaluación. Dedicaremos una parte importante del capítulo a presentar técnicas para llevar a cabo actividades en diferentes entornos, siempre con un enfoque comunicativo, y recogeremos nuestras propuestas y las de otros investigadores y profesionales que trabajan actualmente en este ámbito.

### 4.1. Cómo se pueden diseñar actividades de lengua oral

A continuación repasaremos los objetivos y los criterios, además de ver algunos ejemplos.

#### 4.1.1. Objetivos y contenidos

El objetivo global es mejorar la expresión oral funcional y, en consecuencia, los contenidos deberán ser fundamentalmente pragmáticos, a pesar de incorporar las formas y los significados más adecuados para conseguir las intenciones comunicativas del hablante.

El objetivo fundamental que debemos proponernos cuando diseñamos una actividad de lengua oral desde un enfoque comunicativo es ayudar a la persona a adecuar las producciones lingüísticas al interlocutor, a la situación concreta, al contexto físico y lingüístico. Si lo conseguimos en un nivel elevado, en definitiva estaremos ayudando al estudiante a hacer un uso funcional de la lengua oral y, por tanto, a conseguir lo que se propone mediante esta lengua oral.

Podemos comenzar por centrarnos, pues, en las funciones pragmáticas que definimos a continuación, siguiendo las propuestas de M.J. del Río (1993):

1) Función de **informar y recibir información**: esta función permite a quien habla aportar información verbal, espontáneamente o a requerimiento del interlocutor que, por su parte, da muestras de recibir la información aportada.

#### Uno de los objetivos específicos...

... fundamentales que nos proponemos es que la persona sea capaz de dominar las diferentes funciones comunicativas. En apartados anteriores ya hemos hecho referencia a estas funciones cuando nos hemos acercado a los contenidos de la lengua oral, en los que hemos definido las funciones comunicativas o pragmáticas y las habilidades comunicativas.

2) Función de **obtener información**: permite a quien habla regular la actividad verbal y no verbal del interlocutor, así como obtener información genérica o específica.

3) Función de **regular la acción y ser regulado**: permite a quien habla regular efectivamente la actividad del interlocutor, que, por su parte, escucha en la medida en que su acción queda regulada por el lenguaje del otro.

4) Función de **regulación de la comunicación y fórmulas (lingüísticas) sociales**: permite a quien habla participar de forma activa en varias situaciones comunicativas y adecuarse a los diferentes contextos e interlocutores sociales.

5) Función **metalingüística**: aparece cuando quien habla utiliza el lenguaje para referirse al mismo lenguaje o a otros códigos simbólicos similares. De esta manera demuestra que comprende las ambigüedades y los aspectos no textuales, literarios y coloquiales de la lengua, y crea nuevas realidades lingüísticas.

La misma autora plantea una serie de habilidades comunicativas que están relacionadas con estas funciones, así como con los exponentes lingüísticos, que son los aspectos formales/estructurales del lenguaje.

¿Por qué nos interesa estudiar los exponentes lingüísticos? Los estudiamos porque determinados exponentes lingüísticos son adecuados para ciertos actos comunicativos. Esto significa que no los estudiamos en cuanto a la corrección gramatical en sí misma. Queremos estudiar el tipo y la calidad de la estructura de las frases que se utilizan en situaciones concretas, la corrección fonética, la organización formal del discurso o la pertenencia del nivel de lenguaje utilizado, pero siempre en relación con los interlocutores, la situación y, sobre todo, la finalidad que tiene esta producción.

### Lectura recomendada

Para una revisión de las funciones pragmáticas, las habilidades comunicativas y los exponentes lingüísticos, podéis consultar la obra siguiente:

**M.J. del Río** (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo* (cap. 3). Barcelona: ICE/Horsori.

### Los exponentes lingüísticos...

... son las frases concretas, o signos, que se utilizan, las palabras, los fonemas que articulamos.


### Algunos ejemplos de exponentes lingüísticos adecuados a la función de gestión de la comunicación y fórmulas sociales (adaptado de M.J. del Río, 1993)

Habilidades comunicativas	Exponentes lingüísticos
Disculparse.	<i>Perdóneme...</i> <i>Lo siento...</i> <i>Me sabe mal...</i>
Responder a una disculpa.	<i>No tiene importancia.</i> <i>No se preocupe.</i> <i>No importa.</i>
Formular ofrecimientos de cortesía e invitaciones.	<i>¿Te gustaría participar en...?</i> <i>¿Queréis venir el domingo a comer?</i>
Hacer presentaciones.	<i>Este chico es mi...</i> <i>Te presento a...</i> <i>Tengo el gusto de presentarle...</i>
Interesarse por el estado de otro.	<i>¿Cómo estás?</i> <i>¿Cómo se encuentra tu hermana?</i>

Los objetivos relacionados con las funciones comunicativas están íntimamente vinculados a otras que tienen que ver con las actividades mediante las cuales se trabajarán estas funciones. Esto significa que la intervención pasa por enseñar también a analizar diferentes textos y situaciones de lengua oral como los debates, las exposiciones orales, las entrevistas, los intercambios en situación, por ejemplo, de compraventa en alguna tienda, las dramatizaciones, las discusiones sobre un tema, etc.

Con el análisis de textos orales reales se pueden aprender fundamentalmente contenidos de tipo conceptual, aunque no exclusivamente, que después se podrán aplicar de manera práctica. Como es evidente, también nos plantearemos como objetivo la participación activa en situaciones como éstas, ya sean recreadas o reales.

Cuando los aprendices planifican una entrevista, deben tener en cuenta las características de la persona a la que tienen que entrevistar, su estatus, sus conocimientos, las posibles dificultades o *handicaps* que pueda presentar, etc. Ante todo esto su actitud debe ser siempre respetuosa, sin manifestar ninguna intención de valorar o juzgar a la otra persona.

Ante una situación en la que deben pensar la realización de una entrevista en la que uno de los compañeros es un estudiante con necesidades educativas especiales, se deben saber mostrar comprensivos, pero al mismo tiempo deben ayudarlo y respetar sus diferencias. Podríamos poner ejemplos muy variados, pero todos coincidirían en la misma idea: manifestar la necesidad y la adecuación de integrar los contenidos de tipo actitudinal en las actividades de lengua oral. 

Hay que señalar el objetivo específico de la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral para niños pequeños, que es, en cuatro palabras, la expresión oral de los niños (M. Pujol, 1994).

Si nos situamos en la educación primaria y seguimos a M.J. del Río (1993), podemos afirmar que el objetivo de la psicopedagogía de la lengua oral es dotar a los estudiantes de las habilidades y los conocimientos necesarios para poder utilizar la lengua con corrección y eficacia. ¿Cómo alcanzarán estos objetivos? Una de las formas de hacerlo es mediante el conocimiento cada vez más preciso de la estructura de su propia lengua, así como por la participación, cada vez más activa y autónoma, como interlocutores en diferentes situaciones comunicativas propias de la comunidad cultural y lingüística.

Finalmente, y por lo que respecta a niños mayores y jóvenes, coincidimos con M. Pujol (1999) en la idea de que el objetivo fundamental de la psicopedagogía

#### Lectura complementaria

Para profundizar en el tema de los contenidos de lengua en la etapa de secundaria, os recomendamos la lectura del texto siguiente:

“Els llibres de text a l'educació secundària” (monográfico). *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (núm. 19, 1999).

#### Lectura recomendada

Los objetivos generales para la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral en la educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato se exponen muy claramente en el texto siguiente:

**M.V. Reyzábal** (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

de la lengua oral es utilizar un lenguaje abstracto en diferentes contextos –formales e informales– progresivamente más complejos, con diferentes personas y con objetivos diversos.


### La lengua oral y la atención a la diversidad


La atención a la diversidad es el eje que vertebra la intervención psicológica y psicopedagógica. ¿Qué significa atender a la diversidad?

Atender a la diversidad consiste en **adaptar** el currículum, lo cual implica una serie de medidas organizativas y metodológicas, con la finalidad de que todos los estudiantes, a partir de sus necesidades educativas, aprendan más y mejor. Las diferentes medidas que desde el principio de la reforma educativa se pensaron para atender a la diversidad se sitúan en un continuo que va de lo más preventivo a lo más normalizador. Por varias razones, algunas de las cuales todavía hoy desconocemos, a menudo se han utilizado más las medidas normalizadoras que las preventivas, sobre todo por lo que respecta a la etapa de secundaria obligatoria.

No es el propósito de este apartado presentar una lista de las distintas medidas de atención a la diversidad, pero sí que nos interesa recordar que la intervención con personas con dificultades de aprendizaje o atrasos en el desarrollo muy a menudo pasa por la atención al desarrollo comunicativo y lingüístico.

Si nos centramos exclusivamente en las personas con **necesidades educativas especiales**, ni que decir tiene que, en general, presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje y en las capacidades de abstracción. Por esta razón entendemos que los contenidos relacionados con el trabajo del lenguaje contextualizado son fundamentales, al igual que la construcción de formatos de atención conjunta y de acción conjunta, sobre todo cuando son pequeños (M. Pujol, 1999).

Un aspecto que siempre hay que tener muy en cuenta cuando pensamos en la atención a la diversidad para niños con necesidades educativas es la edad cronológica. En este sentido, debemos plantear actividades que tengan relación con sus gustos reales, sus aficiones, las actividades lúdicas en las que participan habitualmente dentro y fuera de la escuela, las necesidades personales, afectivas y emocionales de cada momento, etc. 

Además, y con el mismo grado de importancia que lo anterior, también debemos tener muy en cuenta que este ajuste no haga perder el carácter funcional de la actividad que estamos proponiendo. Más bien debería ser al contrario, el criterio más importante que deberíamos considerar a la hora de plantear actividades en general, y de lengua oral en particular, debería ser el de la funcionalidad, porque justamente es lo que les permitirá hacer una vida más autónoma, sobre todo por lo que respecta a los estudiantes de secundaria. 



Aula de primaria con un niño integrado.

#### Lectura recomendada

Para profundizar en la temática de la atención a la diversidad, podéis consultar el texto siguiente: “Currículum escolar i atenció a la diversitat” (monográfico). *Suports* (vol. 3, núm. 2, 1999).

#### Lecturas recomendadas

Para conocer las características específicas del desarrollo del lenguaje de las personas con necesidades especiales y las intervenciones naturalistas, os recomendamos las lecturas siguientes:

**M.J. del Río** (ed.) (1997). *Lenguaje y comunicaciónn en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez-Roca.

“El desenvolupament del llenguatge i l'enfocament d'intervenció naturalista” (monográfico). *Suports* (vol. 3, núm. 1, 1999).

A la hora de pensar en objetivos, también hay que tener en cuenta las relaciones entre la lengua oral y el aprendizaje de otras lenguas que pueda llevar a cabo la persona atendida por el psicólogo, por ejemplo, segunda lengua y lengua extranjera en la escuela.

Sin duda, en el contexto bilingüe en el que vivimos tiene un particular interés plantearse la relación entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua o lenguas extranjeras. Entendemos que el trabajo conjunto en estas tres materias resulta fundamental para potenciar las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes.

#### Lectura recomendada

L. Pla (1989). *Enseñar y aprender inglés*. Barcelona: ICE/Horsori.

Este libro os puede aportar ideas para trabajar la lengua oral desde un punto de vista funcional.

De acuerdo con M. Pujol (1992), consideramos que tratar de la psicopedagogía de las lenguas implica tener en cuenta tres aspectos:

- 1) La relación entre la enseñanza de la lengua y las ciencias de referencia, especialmente la lingüística y la psicología.
- 2) La consideración de la psicopedagogía de la lengua oral como una disciplina autónoma.
- 3) La elaboración de una psicopedagogía de las lenguas.

Si estamos de acuerdo con que los objetivos de la psicopedagogía de las lenguas son el funcionamiento del lenguaje y las normas, deberemos hacer lo posible para trabajarlos de manera coherente desde las diferentes materias que se incluyen en el área de lengua.

#### 4.1.2. Criterios para el diseño de las actividades

Si bien más adelante dedicamos un apartado específico a explicar diferentes actividades y estrategias de enseñanza para llevar a cabo actividades de lengua oral, entendemos que es necesario, en este punto, explicar qué entendemos por actividades de lengua oral comunicativa. Esta definición nos parece acertada:

“[...] las actividades de lengua oral se pueden definir, en una primera aproximación, como unidades estructuradas e integradoras para el trabajo dentro del aula, que representan, recrean o simulan situaciones comunicativas cotidianas y que tienen por objetivo facilitar a los alumnos la práctica, el aprendizaje y, en último término, el conocimiento analítico de las habilidades comunicativas.”

M.J. del Río (1993, pág. 70).

M.J. del Río (1993) presenta de manera clara cinco criterios que, a nuestro entender, tendrían la función de potenciar las habilidades comunicativas. Si bien la autora entiende que se podrían plantear como dimensiones que forman un continuo con dos polos, preferimos, tal como ella también propone,

#### Cuando hablamos de actividades,...

... nos estamos refiriendo a instrumentos de trabajo psicopedagógico. Además, de acuerdo con la misma autora, podemos calificarlas de integradoras, ya que permiten, durante la puesta en práctica, abordar la enseñanza tanto de procedimientos como de actitudes, valores y conceptos relacionados con la lengua oral comunicativa.

explicarlos considerando únicamente uno de los polos. Los criterios son los siguientes:

a) Criterio de **oralidad**. Mientras se desarrollan las actividades de lengua oral, es esencial potenciar el uso del lenguaje oral por encima de otras formas de expresión como serían el dibujo, la escritura o la mímica. Si bien puede parecer obvio, no lo es tanto cuando analizamos cómo se plantean a menudo actividades que, en teoría, pretenden potenciar habilidades de lengua oral.

b) Criterio de **actividad/productividad**. Las actividades que planificamos deben favorecer la participación activa de los estudiantes, lo cual significa que deberán asumir el rol de receptores cuando los compañeros son productores de lengua oral, y a la inversa. Tan activo es el estudiante que argumenta por qué prefiere hacer una actividad en lugar de otra, como el estudiante que le está escuchando para rebatir esta argumentación y presentar otra más convincente. Esto es válido tanto si pensamos en estudiantes de la etapa de infantil como de primaria o secundaria.

c) Criterio de **interactividad**. Muy relacionado con lo anterior, lo que ahora destacamos es la necesidad de que los estudiantes, además de ser activos, interaccionen entre ellos. Esto implicará, tal como ya hemos visto antes, que intercambien los roles de receptor y de emisor. Siempre que pensemos una actividad de lengua oral, debemos prever y planificar qué harán todos y cada uno de los estudiantes que tenemos en el aula, y la actividad concreta que lleven a cabo debe estar conectada e interrelacionada con la de los demás. De esta manera estaremos haciendo la actividad más funcional.

d) Criterio de **funcionalidad/significación**. Ya hemos hablado en los puntos anteriores, pero ahora nos interesa subrayar el aspecto de la funcionalidad, porque nos parece fundamental. Las actividades que pensamos, planificamos y llevamos a cabo deben estar relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes, deben estar muy vinculadas a lo que hacen todos los días o a lo que harán en un futuro próximo o, incluso, a lo que podrían hacer si tuvieran las habilidades necesarias. En definitiva, deben ser útiles a los estudiantes no sólo fuera de la escuela, sino dentro del contexto escolar.

e) Criterio de **sistematización**. El hecho de tomar la decisión de intervenir en lengua oral desde una perspectiva funcional e interactiva no es incompatible, más bien al contrario, con el hecho de otorgar una importancia capital a la planificación y sistematización de las clases.

#### Criterios para el diseño de actividades

Según M.J. del Río (1993) existen cinco criterios:

- a) Criterio de oralidad
- b) Criterio de actividad/productividad
- c) Criterio de interactividad
- d) Criterio de funcionalidad/significación
- e) Criterio de sistematización

#### Actividad/productividad

El peligro no está en que no consideremos importante que los estudiantes escuchen a los compañeros como una parte de la actividad, sino en planificar actividades en las que el papel de los estudiantes sea de simples "escuchadores" de las explicaciones y argumentaciones del profesor, sin que haya, en esta actitud pasiva, ningún objetivo específico por parte de los estudiantes. Debemos pensar que los estudiantes, aún ahora y a pesar de las orientaciones metodológicas que se incluyen en los documentos oficiales de la reforma, están acostumbrados a adoptar un papel muy pasivo en las clases. Si bien no debemos confundir la pasividad con la asunción de un rol de receptor, debemos tener cuidado con ambos elementos.

Quizá es más fácil planificar y sistematizar sesiones de lengua oral cuando se trabajan aspectos de tipo conceptual, pero ¿qué sucede con la aplicación mediante actividades prácticas? ¿No se tienen que planificar? ¿Cómo sabremos, pues, qué queremos conseguir y cómo? ¿Cómo sabremos,



pues, qué, cómo y cuánto queremos conseguir? ¿Cómo sabremos qué, cómo y cuándo debemos evaluar? No cabe duda de que son decisiones fundamentales que debemos tomar si queremos que la lengua oral, los objetivos y los contenidos que hemos explicitado en apartados anteriores se puedan lograr.

La sistematicidad implica que las actividades no estén desligadas unas de otras y que se incluyan en un **programa global** individual o de grupo.

#### 4.1.3. Tipos de actividades y estrategias para llevarlas a cabo

De la misma manera que hay contenidos de diferente naturaleza, también existen varias estrategias y maneras de planificar actividades adecuadas para mejorar la lengua oral. Algunas son más adecuadas para trabajar conceptos metalingüísticos y otras, para promover habilidades pragmáticas.

El comentario lingüístico de textos orales desde un punto de vista comunicativo:

Uno de los objetivos de la intervención en lengua oral es aportar elementos que permitan identificar, por ejemplo, cuándo podemos calificar a alguien de buen orador –y, por tanto, en cierto sentido deberemos imitarle– y cuándo podemos concluir que un periodista no es un buen entrevistador –y, por tanto, no debemos tomarle como modelo.

Un primer paso consistirá en hacer una selección de los diferentes tipos de textos orales para trabajar, intentando que sean variados: textos coloquiales, técnicos, cuidados, etc. (L. Cortés y A.M. Bañón, 1997). Una opción que se puede tomar para conseguir textos orales variados consiste en grabar en audio o en vídeo-audio muestras reales de conversaciones, diálogos, etc.

Posiblemente un segundo paso necesario sería, después de hacer la grabación en vídeo o audio, **transcribir** algunas de las secuencias o, incluso, la grabación completa.

El comentario del texto oral mediante la transcripción y la visualización de las grabaciones en vídeo permite conseguir dos objetivos:

- Trabajar una serie de contenidos conceptuales que son fundamentales para conocer las características específicas de los diferentes tipos de textos orales. Se trataría de impulsar el desarrollo metalingüístico del aprendiz.
- Ayudar a ser más conscientes de la forma en que hablan las personas; por ejemplo, entender qué hace que un profesor sea más fácil de seguir que otro, qué significa afirmar que un orador se expresa muy bien, darse cuenta de que

#### Lecturas recomendadas

**L. Cortés; A.M. Bañón** (1997). *Comentario lingüístico de textos orales. Teoría y práctica (La tertulia)*. Madrid: Arco/Libros.

**C. Lomas** (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (vol. 1 y 2). Barcelona: Paidós.



Niño grabando una actividad de lengua oral para analizarla después.

#### Lecturas recomendadas

Para hacer la transcripción, os pueden ayudar las referencias siguientes:

**M. Siguán; R. Colomina; I. Vila** (1989). *Metodología per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: Eumo.

**B. MacWhinney** (2000). *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk* (3.ª ed.). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**H. Calsamiglia; A. Tusón** (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

hay tertulianos que siempre consiguen convencer a la audiencia, independientemente del tema de discusión, etc.

Una vez hecha la transcripción, pero sin abandonar la grabación, os proponemos, de acuerdo con L. Cortés y A.M. Bañón (1997), diseñar tareas que incidan en tres niveles: nivel superestructural, nivel marcoestructural y nivel microestructural.

El nivel **superestructural** hace referencia, por un lado, a la forma global del **género discursivo** o, dicho de otra forma, al esquema textual sobre el que se sustenta un determinado género (entrevista, debate, tertulia, mesa redonda, etc.) y que, al mismo tiempo, permite identificarlo con rapidez y con alta probabilidad de acierto. B. Gallardo (1996) propuso esta superestructura para el género discursivo de la entrevista: a) introducción (que puede o no haber sido precedida de un preámbulo); b) pregunta inicial; c) secuencias de historia.

Por otro lado, el nivel superestructural hace referencia a los **factores contextuales** que pueden incidir de manera diferente en un texto u otro y que determinan su desarrollo posterior (número y caracterización de los participantes, función que ejercen, lugar donde se desarrolla esta interacción, medio de transmisión de la interacción, fecha y hora en las que se desarrolla la interacción, etc.).

El nivel **macroestructural** hace referencia al **comentario temático y argumentativo** del texto. Finalmente, el nivel **microestructural** atiende a la segmentación, **combinación y análisis de los diferentes planes** comprendidos en la unidad de comunicación que denominamos *enunciado* (aspectos fónicos, morfosintácticos, sintáctico-pragmáticos, léxicos, etc.).

El uso del habla en situaciones significativas y el conocimiento metalingüístico son dos de los factores más influyentes en el desarrollo y el aprendizaje de la lengua oral, tal como dice el párrafo siguiente:

“A través del uso (observación, recepción, producción de mensajes...) y de la reflexión (conceptualización, análisis, generalización, abstracción...) se consiguen las destrezas y habilidades discursivas.”

L. Cortés; A.M. Bañón (1997, pág. 34).

Adoptando un punto de vista más técnico, D. Casany, M. Luna y G. Sanz (1997) proponen esta clasificación de textos orales:

1) Comunicaciones **autogestionadas** (exposición, conferencia, charla, discurso): la autogestión es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o, simplemente, de informar.

2) Comunicaciones **plurigestionadas** (diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate): la plurigestión es el arte de la conversación, del intercambio y la

#### Géneros discursivos

Según Günthner y Knoblauch (1995) (citado en H. Calsamiglia y A. Tusón, 1999), los géneros se caracterizan funcionalmente por ser “soluciones complejas, histórica y culturalmente establecidas y premodeladas, para problemas comunicativos recurrentes”. Por lo que respecta a la estructura, un género se define como “un patrón comunicativo complejo de elementos que se pueden situar en tres niveles estructurales diferentes”.

#### Niveles de análisis de textos orales

L. Cortés y A.M. Bañón (1997) proponen tres niveles para analizar textos orales:

- 1) Superestructural
- 2) Macroestructural
- 3) Microestructural


colaboración entre interlocutores, de saber conducir un debate o de saber “esquivar” ciertos temas como en un juego de pelota.

Actualmente muchos autores utilizan como sinónimos los términos de *género discursivo* y de *registro*, para referirse a cualquier tipo de discurso propio de las diferentes situaciones comunicativas. A pesar de todo, podemos afirmar que ambos son reflejo de grados de abstracción diferentes: el género es el plano de contenido del registro y el registro es el plano de la expresión del género. De esta manera, podemos considerar los registros como lenguaje en acción y el género, como instancias convencionales de textos organizados (L. Cortés y A.M. Bañón, 1997).

Las actividades de comentario lingüístico de textos orales aportarán conocimientos a los estudiantes que les ayudarán a entender un aspecto fundamental que ya hemos ido señalando a lo largo del texto: cuando aprendemos una lengua, debemos saber hacer frases **correctas**, desde un punto de vista gramatical, y **adecuadas** según el contexto. De esto se desprende que tendrán más elementos para distinguir entre el **sistema abstracto** de la lengua y su **actualización** en una situación comunicativa significativa.

Además, con estas actividades ayudamos a reflexionar en el ámbito **metalingüístico** y a adquirir conocimientos sobre los temas siguientes:

- 1) La importancia de la lengua oral y su relación con la lengua escrita.
- 2) Los diferentes tipos de textos orales.
- 3) La relevancia del dominio de las habilidades de lengua oral en diferentes contextos.
- 4) La necesidad de incluir actividades de lengua oral en el marco del área de lengua.

Los objetivos tercero y cuarto, además de ser susceptibles de ser trabajados con ejercicios de comentario de textos orales, se pueden lograr mediante actividades dirigidas específicamente a conseguirlos. 

### Estrategias para llevar a cabo actividades de lengua oral comunicativa

El profesional que se plantee trabajar la lengua oral desde un punto de vista comunicativo puede optar por utilizar diferentes estrategias para llevar a cabo actividades de enseñanza y aprendizaje.

M.J. del Río (1993) propone una serie de técnicas o estrategias de enseñanza para llevar a cabo actividades de lengua oral.

#### Los textos orales se pueden clasificar...

- ... de maneras diferentes.  
J. Badia y otros (1988) proponen diferenciar lo siguiente:
- 1) Comunicación singular: discurso político, exposición magistral, canción grabada.
  - 2) Comunicación dual: llamada telefónica, diálogo de dos amigos, entrevista.
  - 3) Comunicación plural: reunión de vecinos, debate en clase, conversación de amigos.

#### Lectura recomendada

Como ejemplo de una propuesta curricular de lengua castellana podéis revisar el texto siguiente:  
F. Zayas (1987). *Propuesta curricular de lengua castellana. Enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años)*. Valencia: Generalitat Valenciana.

#### Tema de interés

Para gran parte de los aprendices, el partido de la final de la *Champions League* entre el Real Madrid y el Valencia podría ser de interés. El hecho de tener en cuenta sus intereses para la elección del tema del debate sería importante. Pero para que un debate sea informativo y constructivo para los alumnos no es suficiente que el tema les interese y les motive. Es necesario que tengan suficientes habilidades para que el debate sea rico y puedan desprender del mismo determinadas conclusiones.

“Son técnicas que el profesor emplea para favorecer la interacción; por ejemplo, el *role-playing*. Algunos de ellos corresponden a formatos frecuentes en los intercambios comunicativos reales que se reproducen en las actividades; un ejemplo sería la entrevista. Los intercambios comunicativos reales tienen con frecuencia una estructura identificable, pero estos formatos o estructuras no son actividades en sí mismas.”

M.J. del Rio (1993, pág. 77).

Tal como señala la autora, estas técnicas se pueden interpretar como tales, pero también se pueden entender como contenidos en sí mismos, claramente de tipo procedimental, es decir, contenidos de enseñanza que tienen que ver con aprender a “saber hacer algo”. Entendemos que las dos opciones son correctas y pueden ser adecuadas.

A continuación expondremos las técnicas o estrategias que presenta M.J. del Rio (1993):

### 1) La técnica del juego de roles (*role-playing*)

Esta técnica consiste en representar papeles o personajes que interactúan unos con otros en una situación o con un argumento establecidos previamente. Esto significa que la improvisación tiene un papel fundamental. Los estudiantes no aprenden un texto y lo reproducen, sino que tienen conocimientos de las características de una determinada situación e intentan ponerse en el papel de una persona concreta, o de una tipología, y actuar de la manera más parecida posible a este prototipo, ya sea como médico, paciente, madre de un bebé, adolescente, político, etc.

De lo que acabamos de decir se desprende que esta técnica permitiría trabajar tipos variados de géneros discursivos y, al mismo tiempo, permitiría que los estudiantes pusiesen en práctica habilidades comunicativas muy diversas, teniendo en cuenta, evidentemente, las características específicas de la situación que se hubiera decidido reproducir.

### 2) La dramatización

Esta técnica es similar a la anterior, pero se diferencia de ella fundamentalmente en el hecho de que el grado de espontaneidad es muy bajo. También se da representación de papeles y personajes –en este caso, los diálogos se han escrito previamente–, que los estudiantes han tenido que aprender antes de representar.

### 3) Las entrevistas

En este caso se trata de llevar a cabo entrevistas reales o simuladas que por alguna razón tengan un interés especial para los participantes. Evidentemente, es un trabajo por parejas, y pueden estar compuestas tanto por aprendices como por el mismo profesional y la persona con la que se llevará a cabo el trabajo de intervención.

#### Lecturas recomendadas

J. Badia y otros (1988). *Llengua 1r. BUP*. Barcelona: Teide.

T.A. Van Dijk (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

D. Casany; M. Luna; G. Sanz (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

#### La técnica del juego de roles es utilizada...

... de forma espontánea por los niños pequeños (etapa infantil) cuando desarrollan un juego simbólico en los rincones de una peluquería, una cocina o un taller de coches. Los maestros pueden planificar sistemáticamente las habilidades comunicativas y los exponentes lingüísticos que serían más adecuados para las diferentes situaciones.

#### Lecturas recomendadas

A. del Toro (1995). *Comunicación y expresión oral y escrita: La dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.

J.M. Puyal (1997). *La parla com a espectacle. Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I y Universitat de València.

#### Ejercicios de expresión oral

D. Casany, M. Luna y G. Sanz (1993) proponen como técnicas para hacer ejercicios de expresión oral las siguientes:

- 1) Dramas
- 2) Escenificaciones
- 3) Juegos de roles
- 4) Simulaciones
- 5) Diálogos dirigidos
- 6) Juegos lingüísticos
- 7) Trabajo de equipo
- 8) Técnicas humanistas

Además de la realización “real” de la entrevista y su grabación, se puede programar una actividad de preparación o bien de análisis final, con la actividad metalingüística oportuna de reflexión sobre cómo se debe extraer la información necesaria, cómo se debe dirigir a la persona, cómo se debe iniciar la entrevista, cómo se tiene que reaccionar ante de una respuesta inesperada, cómo hay que cerrar la entrevista, cómo se debe recuperar un tema perdido, cómo hay que hacer referencia a un tema sin que sea demasiado evidente, cómo se puede hacer que la persona diga lo que no quiere decir, etc.



Entrevista televisiva

#### 4) Los debates con coloquio

El debate es una de las actividades que tradicionalmente se han utilizado más cuando los profesionales se han propuesto mejorar las habilidades comunicativas de un grupo.

M.J. del Rio (1993) plantea el debate como una actividad con dos partes diferenciadas. Por un lado, la exposición de un tema por parte de un aprendiz o un experto y, por otro, el debate propiamente dicho, es decir, una discusión sobre el tema que se acaba de plantear.

#### 5) La exposición oral

Ésta es una técnica bastante utilizada y también requiere una audiencia real o ficticia. Básicamente consiste en que los estudiantes se preparen un tema y lo expongan oralmente. Quizá es una actividad, tal como señala M.J. del Rio (1993), que no parece demasiado interactiva, pero si entendemos que la actividad de la audiencia es comunicativa en sí misma y que después se pueden hacer preguntas y comentarios, entonces ya se ve más claramente el cariz interactivo.

Mediante esta actividad podemos promover:

- a) La construcción de textos orales monogestionados coherentes y adaptados a la audiencia.
- b) Las habilidades para escuchar de una forma activa que permitan comprender y hacer preguntas y comentarios críticos.

#### Motivación

No cabe duda de que el tema de la entrevista debe estar relacionado con asuntos y temáticas que interesen y motiven a los participantes/aprendices, pero al mismo tiempo la manera de enfocar la actividad, las ayudas que el profesional ofrezca, las explicaciones previas, las actividades de comentario de otras entrevistas anteriores, etc., influirán en la motivación hacia la actividad y, como consecuencia, en el aprendizaje y rendimiento final.

#### Quizá no os habéis parado a pensar...

... en los diferentes tipos de entrevistas posibles sin salir del ámbito de la psicología y la psicopedagogía: desde entrevistas de selección de personal hasta entrevistas clínicas, entrevistas entre padres y maestros, entre padres y canguros, etc.

#### El debate

En el debate se pueden reconocer los papeles siguientes: introductor, moderador, secretario y participantes. Pero no siempre hay que establecer estas figuras. Sin duda, se trata de una de las actividades que, llevadas a cabo de manera planificada por parte del profesional, con todo lo que esto implica, posibilitan el trabajo de un número más elevado de funciones y habilidades comunicativas.

#### La habilidad de hacer preguntas,...

... como cualquier otra habilidad, se puede aprender.

#### Exposición oral

A pesar de que se trata de una actividad que no es demasiado habitual en la vida cotidiana, sí aporta elementos esenciales para ser un buen comunicador en entornos universitarios, así como en el ejercicio de profesiones como la abogacía o la docencia.

Tal como señala M.J. del Rio (1993), uno de los aspectos más importantes que se tienen que enseñar mediante la exposición oral hace referencia a la capacidad de los oradores de **adaptarse a la audiencia**, regular el nivel de léxico utilizado, la entonación, los factores de tiempo y comunicación gestual, etc.

Insistimos, por tanto, en que no se trata únicamente de que el lenguaje utilizado en las exposiciones orales sea correcto gramaticalmente hablando, sino que pragmáticamente se debe ajustar a las características de la audiencia tanto por lo que respecta al tipo de vocabulario utilizado como al grado de abstracción, la utilización de fórmulas coloquiales, etc. De todo lo que hemos dicho se deriva que es uno de los tipos de discursos orales que se deberán trabajar más a fondo en las clases de comentario de textos orales.

## 6) La observación y el análisis de situaciones comunicativas

M.J. del Rio (1993) introduce en la definición de esta técnica algunos elementos que quizá no se han expuesto de la misma manera en el apartado anterior, y nos aporta nuevos puntos de reflexión:

“Observar y analizar segmentos de películas (diálogos, por ejemplo), vídeos, fragmentos de programas de televisión (entrevistas) y otras y hacer los análisis detallados y críticos de los componentes comunicativos, etc.”

M.J. del Rio (1993, pág. 82).

Diferentes autores han publicado obras con propuestas de actividades encaminadas a potenciar las habilidades comunicativas y el conocimiento práctico de la lengua oral bajo clasificaciones y estructuras variadas. Algunas están pensadas para trabajar en la escuela, otras para capacitar a futuros profesionales, otras para enfocar la enseñanza de lengua extranjera de manera pragmática, pero en todas se pueden encontrar ideas útiles para la intervención psicológica o psicopedagógica. A continuación presentamos algunas de estas obras.

El criterio que hemos seguido a la hora de seleccionar estos ejemplos es el de encontrar obras con la clara intención de potenciar las habilidades comunicativas y expresivas.

A. Carpena (1999) ha escrito un libro con el propósito de dar respuesta a una percepción bastante generalizada que ya hemos señalado a lo largo del módulo:

“Pero precisamente porque ‘el habla se aprende sola’, en la escuela a menudo se abandona el trabajarla de una manera sistemática, tal y como se hace con otros aspectos considerados ‘más formales’ de la lengua.”

A. Carpena (1999, pág. 13) (las comillas son de la autora).

### La técnica de observación...

... y el análisis de situaciones comunicativas tiene muchas similitudes con las actividades que hemos propuesto en el apartado anterior con el título de “Comentario lingüístico de textos orales desde un punto de vista comunicativo”.

### El examen oral

El examen oral, si se generaliza a los centros educativos, ayudaría a los estudiantes a mejorar sus habilidades comunicativas, sobre todo en relación con la función informativa.

### Propuestas de actividades

El hecho de que las propuestas hayan sido elaboradas por varios autores nos permite detectar que no todos siguen exactamente el mismo modelo, ya que unos especifican claramente las funciones comunicativas que se pretenden trabajar y otros no tanto, que unos están pensados para hacer en una única sesión y los otros, para desarrollar como una actividad a lo largo de un trimestre o un curso escolar, etc.

Coincidimos también con lo que señala más adelante la autora, cuando dice que el trabajo de expresión oral tiene un papel importante en los años de la primera infancia, pero que justamente este uso aparentemente correcto del lenguaje oral, al acabar la educación infantil, en ocasiones es lo que hace pensar que el desarrollo del lenguaje ha finalizado. Al contrario, en este momento las capacidades lingüísticas se amplían a partir de la base que se ha adquirido en los primeros años.

A. Carpena (1999) propone un conjunto de actividades pensadas para trabajar de manera individual, en parejas, en pequeño grupo y con todo el grupo clase. Además, presenta una serie de objetivos que globalmente pretenden conseguir mejorar los conocimientos de los estudiantes sobre lo lingüístico y sobre las señales extralingüísticas. También se propone facilitar la expresión de los pensamientos, ayudar a los estudiantes a adquirir precisión léxica y agilidad para entender y expresar exposiciones orales. Otros objetivos se centran en aspectos más formales, como corregir defectos de pronunciación.

Título	Exposición de temas.
Niveles	Quinto y sexto.
Contenidos	
– Hechos y conceptos	La comunicación y la interacción.
– Procedimientos	Recogida de información, ordenación de ideas, elaboración de un esquema, búsqueda de vocabulario adecuado al tema, ajuste a un nivel de lenguaje adecuado al tema, elaboración de soporte escrito, uso del soporte escrito en la expresión oral.
– Actitudes y valores	Adquisición de seguridad a la hora de hablar en público, concienciación de la propia capacidad para comunicar conocimientos, valoración de las aportaciones de los compañeros, atención para escuchar, interés por participar.
Duración	20 minutos.
Organización	Con todo el grupo clase.
Material	Según el tema.
– Desarrollo de la actividad (resumen):	Individualmente, cada grupo elige el tema que más le guste. Tiene un tiempo para documentarse y se prepara soporte por escrito. Con la ayuda del maestro ordenan los datos recogidos y las explicaciones, y elaboran un plan de exposición. El día de la exposición cada cual portará su material (fotografías, grabados, objetos, etc.) y hará la exposición a la clase. Quienes escuchan, al acabar, dirigirán preguntas a quienes han expuesto, si lo consideran oportuno. Después de la exposición se hará una crítica con respecto al orden y la coherencia en la exposición, la pronunciación, el nivel de lenguaje utilizado, el vocabulario, etc. Se pueden considerar todos estos aspectos al mismo tiempo o, antes de comenzar la actividad, se puede haber acordado qué aspecto se considerará.

Una de las actividades que propone A. Carpena en su libro se centra precisamente en analizar textos orales grabados en audio o en vídeo (secuencias de películas o de programas de radio, anuncios de televisión, etc.). En este caso se

### Lectura recomendada

A. Carpena (1999).  
*El lenguaje oral en la escuela*.  
Barcelona: CIMS.

La autora hace una serie de propuestas interesantes para trabajar la lengua oral en la etapa de primaria, sobre todo en el 2.º y 3.º ciclos, y se propone potenciar el uso funcional del lenguaje mediante unas actividades que ella misma califica de estimulantes, divertidas y agradables.

### En el primer ciclo de primaria

Con el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura a menudo se deja en un segundo plano la atención al lenguaje oral. Al finalizar la etapa de infantil y primaria, el trabajo en lengua oral es, prácticamente, inapreciable. Este hecho es ciertamente paradójico, sobre todo si tenemos en cuenta que el dominio de las habilidades en lengua escrita está fuertemente relacionado con las habilidades en lengua oral. No tiene demasiado sentido dedicar horas y horas a trabajar la lengua escrita sin tener en cuenta la fuerte relación entre estos dos sistemas de lenguaje.

### La lengua oral y la lengua escrita...

... están profundamente relacionadas, en tanto que son dos sistemas de lenguaje diferentes pero complementarios. El dominio de las habilidades de lengua oral potencia el aprendizaje de la lectura y la escritura. De la misma manera, los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre la lengua escrita y la lectura potencian la mejora de las habilidades orales.

explicitan, como objetivos conceptuales, las funciones comunicativas. A partir de la propuesta de la autora se pueden hacer pequeñas variaciones, teniendo en cuenta los criterios que hemos presentado en páginas anteriores, especialmente por lo que respecta a la funcionalidad y la planificación de las actividades.

En la actividad que nos propone A. Carpena, una de las funciones principales que se está poniendo en marcha y, por tanto, que se podría explicitar como objetivo, es la de **informar**. Algunas de las habilidades comunicativas que se incluirían serían la de informar de hechos, describir, narrar, informar sobre hechos del pasado, expresar sentimientos y emociones, etc. Otra función que sin duda se pondría en juego sería, por parte de los estudiantes que escuchan la exposición, la de obtener información, a lo largo de la exposición o al final de ésta, así como la **metalingüística**, cuando, por ejemplo, al final de la exposición un estudiante haga el esfuerzo de extraer la idea principal de toda la exposición o de una parte, o cuando un estudiante pregunte sobre el significado de alguna expresión utilizada por los compañeros que han expuesto.

Hay que considerar todo lo que acabamos de comentar como ideas que pueden resultar útiles cuando un profesional se propone utilizar materiales y propuestas elaboradas por otros autores, con la finalidad de hacerlas suyas, de ajustarlas a los estudiantes y, sobre todo, de ayudar a los estudiantes a mejorar el uso de las distintas funciones y habilidades comunicativas durante las actividades de lengua oral.

E. Baldó y C. Sabarich también proponen actividades para potenciar el uso de la lengua en niños y jóvenes de diferentes edades:

“Desde la educación infantil hasta el ciclo superior, se debe llevar a cabo una serie de estrategias que permitan que el crecimiento lingüístico del alumnado sea lo más completo posible y que tenga un buen modelo de referencia. Sólo a partir de la práctica se consigue un desarrollo óptimo de las habilidades lingüísticas. Por eso la escuela debe preparar a los estudiantes para que sean capaces de explicar vivencias, exponer un tema, hacer una entrevista, pedir una información, explicar al mecánico qué problema tienen con la bicicleta, etc., o bien, más adelante, cómo se presentarán ante el grupo del instituto o, más todavía, cómo actuarán cuando les entrevisten cuando busquen trabajo.”

E. Baldó; C. Sabarich (1999, pág. 63).

Las autoras describen la actividad de forma detallada, y señalan los pasos que hay que seguir tanto por lo que respecta a los participantes considerados emisores como a los receptores. También señalan componentes de la lengua oral que se trabajan mediante las actividades, y diferencian entre componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Finalmente explicitan, de manera sintética, qué aspectos de la actividad evaluarán y cómo lo harán.

Uno de los aspectos más interesantes de la propuesta de estas autoras estriba en la diferenciación entre los objetivos y los pasos que deben seguir los estudiantes que tienen el rol de emisores y los que tienen el rol de receptores. A menudo esta distinción no se hace, lo cual puede llevar a confusiones a la hora de identificar



Alumnos haciendo una dramatización ante sus compañeros.

### Ayudas ajustadas

Un aspecto fundamental que hay que tener en cuenta es prever y explicitar el tipo de ayuda que deberá proporcionar el maestro a los estudiantes, de manera que la atención a la diversidad esté garantizada desde un buen principio. Sin duda, este aspecto es difícilmente generalizable, dado que las características de cada grupo y de cada estudiante en particular son específicas y tenemos que ajustarnos a ellas. Además, el hecho de tener claro este aspecto también facilita la planificación de los instrumentos y criterios que se tendrán en cuenta para hacer la evaluación.

En el apartado “Objetivos y contenidos” hemos introducido el concepto de función y habilidad comunicativa.

### Actividades entre ciclos

En la propuesta de ejemplos concretos de actividades entre ciclos, E. Baldó y C. Sabarich (1999) explicitan lo siguiente: **a)** actividad (muy brevemente); **b)** cursos que interactúan; **c)** objetivos (diferenciando entre estudiantes emisores y estudiantes receptores); **d)** tipología textual (por ejemplo, texto descriptivo, explicativo, retórico, etc.); **e)** agrupamiento; **f)** duración aproximada; **g)** lugar donde se desarrolla la actividad, y **h)** material.



qué funciones y habilidades comunicativas se están potenciando. Un segundo aspecto que nos parece importante destacar de esta propuesta es el hecho de considerar y explicitar la manera como se evaluará la actividad, hecho que implica un nivel de sistematicidad y de planificación bastante elevado.

De los ejemplos y comentarios que hemos presentado hasta ahora en este apartado se desprende que es posible trabajar la lengua oral en las clases de infantil y primaria desde un punto de vista funcional y comunicativo y, sobre todo, con un interés claro por sistematizar y planificar las clases. Además, se ha puesto de manifiesto que es posible tener en cuenta los criterios para el diseño de actividades de lengua oral elaborados por M.J. del Rio (1993), a pesar de que en algunos casos el maestro que desee desarrollar estas actividades deberá hacer un esfuerzo para explicitar más claramente algunos de los aspectos a los que hacen referencia los criterios.

También D. Casany, M. Luna y G. Sanz (1997), autores quizá de uno de los mejores textos sobre este tema, presentan las distintas técnicas que se pueden utilizar para hacer ejercicios de lengua oral, e introducen, sistemáticamente, ejemplos concretos de actividades.

A partir de la idea de improvisar sobre una palabra, se puede proponer una actividad planificada y sistematizada en la que se expliciten aspectos como los objetivos concretos (para los emisores y receptores), las edades para las que está pensada, la forma en que trabajará, los pasos que se seguirán, los diferentes tipos de ayudas que se proporcionarán, la evaluación, etc.

M.J. del Rio, I. Campillo, F. Montané, M. Ortega y M. Sentís elaboraron, en 1991, un interesante y útil documento con el sugerente título de *Parlem*, que por desgracia no ha sido publicado, en el que incluyeron una serie de propuestas de actividades de lengua oral que integran de manera clara y explícita los criterios psicopedagógicos propuestos por M.J. del Rio (1993).

En el último capítulo del documento los autores presentan veinticinco actividades agrupadas en cinco bloques, que corresponden a las cinco funciones comunicativas a las que hemos hecho referencia antes. Todas las actividades se presentan siguiendo una misma estructura básica.

A continuación reproducimos una de las actividades propuestas por M.J. del Rio y otros (1991) para trabajar, como función principal, la de obtener información, titulada “¿Cuál es el mejor?”.

Función	Obtener información e informar.
Nivel	Medio.
Objetivo	El estudiante demuestra habilidades lingüísticas para obtener información y expresar opinión y duda.
Descripción de la actividad	
- Contexto	Una tienda de material deportivo.
- Personajes	Dos estudiantes que van a comprar y un/a dependiente/a.

**Lectura recomendada**

El equipo de formadores y formadoras del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona explica una interesante experiencia en un capítulo titulado “Llengua i aprenentatge a l’etapa d’educació primària”, en la obra siguiente:  
**J. Jorba; I. Gómez; A. Prat** (ed.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: UAB/ICE.


**Como ejemplo para trabajar la técnica de...**

... la improvisación a partir de una palabra, D. Casany, M. Luna y G. Sanz (1993) proponen esta actividad: los estudiantes apuntan en un papelito una palabra que designe un objeto corriente y concreto. Se recogen y mezclan los papeles y se vuelven a repartir. En grupos de seis u ocho personas, cada uno debe hablar durante tres minutos sobre la palabra que le ha tocado.

**Algunos de los títulos de las actividades...**

- ... propuestas por M.J. del Rio y otros (1991) son lo bastante explícitos y explicativos, además de originales, para que podamos imaginarnos en qué consiste la actividad:
1. Nos hemos perdido...
  2. La lavadora no funciona.
  3. ¿Qué me pasa...?
  4. ¡Vamos de vacaciones!
  5. ¿Qué le ha pasado a...?
  6. Envío un paquete al extranjero.
  7. ¡Tenemos que organizarnos!
  8. Busco trabajo.
  9. Había pensado, este año, cobrar la hora a quinientas.
  10. ¿Puedo cogerte la Vespino esta tarde?
  11. ¡Parece que hoy va a llover...!
  12. De part de qui?”

- Material	No es necesario ningún material especial.
- Argumento	Dos jóvenes con intención de comprar un monopatín van a una tienda de deportes para preguntar características y precios. El/la dependiente/a no muestra demasiado interés en contestar a las preguntas de los jóvenes.
- Procedimiento	Juego de roles Primera fase: un grupo de estudiantes, con la ayuda del profesor, prepara el diálogo de la dramatización teniendo en cuenta las pautas que se sugieren en el diálogo modelo. Segunda fase: se representa la escena varias veces con la participación de otros estudiantes de la clase o bien haciendo inversión de roles, y se incorporan al diálogo otras formas y/o estrategias lingüísticas sugeridas en los comentarios de los estudiantes al final de cada dramatización.
- Evaluación	Se considerará superada la actividad cuando en las dramatizaciones se consigan utilizar las formas lingüísticas adecuadas para obtener la información deseable en este tipo de situación.
Diálogo	Se presenta un diálogo modelo.
Sugerencias	Esta misma actividad se puede hacer para obtener información de la que depende una decisión.

Como recursos útiles, además de lo ya citado con respecto a las actividades presentadas anteriormente, destacamos el modelo de diálogo que se incluye para cada actividad. También subrayamos el hecho de explicitar claramente las funciones comunicativas y la forma de evaluar la actividad. 

### “¿Puedo cogerte la vespino esta tarde?”

Diálogo modelo:

CHICO: ¡Hola! ¿Puedo entrar?

HERMANA: Sí, pasa.

C: ¿Tienes un momento o prefieres que vuelva más tarde?

H: Di, di...

C: Quería pedirte permiso para cogerte la Vespino. ¿Te va bien?

H: ¡Ya estamos! (*expresión de disgusto*). Oye..., la Vespino es mía. No quiero pasarme toda la tarde sin la moto.

C: Si no será toda la tarde. Vendrán a recogerme a las seis y hacia las ocho y media ya estaré de vuelta.

G: ¡Que no! Además, tengo que llamar para ver si ya están las gafas. ¿Qué quieres, que vaya en autobús y pierda toda la tarde?

C: ¿Quieres que pase a recogértelas yo? Paso por delante, pregunto si ya están y te las traigo, ¿vale? ¡Va, tía, enróllate!

H: ¡Bueeeeno! Ten, los papeles.

C: ¡¡Gracias!! ¡Esto es una hermana! (*le da un golpecito en el hombro*)

H: ¡Acuérdate de poner gasolina!

C: ¡Qué remedio!”

Por lo que respecta a la ordenación o secuenciación de las actividades de lengua oral hay que decir, como señala M.J. del Río (1993), que se trata de cuestiones delicadas. Con respecto a la secuenciación de los contenidos de lengua oral, la autora hace esta afirmación:

“Ni la psicolingüística del desarrollo ni la propia psicología evolutiva pueden aportar, hoy por hoy, una pauta evolutiva general y completa de la competencia comunicativa. Por otro lado, los principios generales psicopedagógicos para la secuenciación de contenidos son, por lo común, demasiado generales, y no siempre se adaptan con suficiente

precisión al área que nos ocupa. A pesar de todo, es posible encontrar ideas interesantes para la secuenciación en distintos ámbitos [...].”

M.J. del Rio (1993, pág. 87).

En el texto citado la autora propone tres tipos de criterios:

- “1. Criterios evolutivos.
2. Criterios psicolingüísticos.
3. Criterios psicopedagógicos.”

M.J. del Rio (1993).

#### a) Criterios evolutivos

M.J. del Rio (1993) considera que no es posible afirmar que existen **criterios evolutivos** para secuenciar el área de comunicación oral. A pesar de todo, la necesidad de hacerlo a menudo ha llevado a los profesionales e investigadores a extrapolar algunas de las aportaciones de autores como J. Piaget y L. Vigotsky al campo de la didáctica. Si bien no negamos que los conocimientos de los diferentes estadios descritos por J. Piaget en su teoría, y las nociones lógicas que los niños y jóvenes van adquiriendo, son datos que nos pueden ayudar a la hora de programar determinados contenidos, entendemos que no es suficiente. 🗨️

También es posible aplicar algunos de los conceptos clave de la teoría de Vigotsky, como la **ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores** o la **zona de desarrollo próximo** al área del lenguaje oral.

Tomando como base las aportaciones de L. Vigotsky, y situándonos en el punto de vista de quien enseña, cada secuencia educativa tendría tres fases diferenciadas: **1)** Una primera fase en la que al enseñante le corresponde prácticamente toda la **iniciativa**, dado que debe aportar las **ayudas** suficientes para que el estudiante pueda hacer la actividad propuesta y relacione los contenidos que se trabajan con los conocimientos previos. **2)** En un segundo momento el enseñante tiene la responsabilidad de ir **cediendo progresivamente el control** de la situación al estudiante para que sea cada vez más autónomo. **3)** Finalmente, en una tercera fase, el papel del enseñante se limita a **supervisar** al estudiante, que ya es capaz de actuar con **independencia**.

Si bien estos tres pasos o fases, que están fuertemente relacionados con nociones como **andamiaje** o **participación guiada**, son útiles para analizar y diseñar microprocesos de interacción, no lo son tanto si el objetivo es planificar actividades macro en las que se incluyen un gran número de microprocesos.

#### b) Criterios psicolingüísticos

Los resultados más relevantes obtenidos por la psicolingüística evolutiva se pueden resumir en dos. Por un lado, se sabe que el lenguaje **continúa evo-**

#### El niño,...

... para conocer y dominar plenamente los recursos comunicativos del lenguaje, primero debe participar en situaciones comunicativas con otras personas más hábiles, y lentamente se irá haciendo independiente y autónomo en el uso de estos recursos.



Padre e hijo interactuando en un proceso de creación de una zona de desarrollo próximo.

**lucionando** después de los seis años. A pesar de que este resultado nos puede parecer en un primer momento absolutamente conocido y nada nuevo, la realidad es que parece que no está lo bastante interiorizado, lo que hace que no se tenga demasiado en cuenta a la hora de ayudar a mejorar la lengua oral de un estudiante, paciente o usuario.

El segundo resultado, menos alentador, es que sabemos muy poco, con un soporte empírico, sobre la **evolución de las habilidades comunicativas** durante la edad escolar. No obstante, podemos disponer de conocimientos sobre la secuencia evolutiva de los exponentes lingüísticos, que a menudo se utilizan como guía de la secuenciación comunicativa.

### c) Criterios psicopedagógicos

D. Casany, M. Luna y G. Sanz (1993), tomando como base los criterios generales de L. del Carmen, entienden que la propuesta de secuenciación de contenidos debe surgir a partir de la respuesta a tres preguntas básicas:

- Procedimientos: ¿cuáles son las necesidades de las personas con las que trabajamos, según los ámbitos en los que desarrollan la actividad?
- Conceptos: ¿qué conocimientos lingüísticos o extralingüísticos deben tener para comprender y/o producir estos textos, con la máxima corrección y adecuación posibles, siempre en relación con la capacidad?
- Actitudes: ¿qué actitudes es bueno desvelar y trabajar para que las actividades expresadas en las preguntas anteriores se desarrollen con la máxima fluidez y provecho posibles?

Por su parte, M. Pujol (1999), como criterios psicopedagógicos generales, utiliza la subida de una escalera para ilustrar cómo entiende la secuenciación de los contenidos, tomando como base las propuestas de D.P. Ausubel y J.D. Novak sobre el aprendizaje significativo. Los diferentes escalones serían los siguientes:

- 1) Organizar los contenidos.
- 2) Enumerar los contenidos.
- 3) Ordenar los contenidos (conceptos de inclusión).
- 4) Presentar los contenidos.
- 5) Generalizar, concretar y relacionar.

### Criterios psicopedagógicos

Bastante relacionados con las aportaciones de D.P. Ausubel y J.D. Novak, M. Pujol (1999) señala otros criterios de cariz general, que considera importantes para la secuenciación:

- 1) Ir de lo más general a lo más particular.
- 2) Partir de lo que rodea al estudiante, es decir, el entorno.
- 3) Partir de lo que ya conoce, es decir, de los conocimientos previos.
- 4) Ver cuáles son las representaciones que el estudiante tiene de lo que queremos enseñar.
- 5) Ir de situaciones de comunicación sencillas a situaciones de comunicación cada vez más complejas.
- 6) Contextualizar los actos de habla progresivamente (pensamiento abstracto).
- 7) Partir de estructuras y contenidos lingüísticos comunes a las dos lenguas que son motivo de enseñanza-aprendizaje.

### Psicolingüística del desarrollo

Si bien la mayoría de los datos procedentes de la psicolingüística del desarrollo de los que se dispone hacen referencia, fundamentalmente, a la evolución de los aspectos **formales y de contenido**, también se apunta tímidamente la secuencia de la evolución del **discurso y la narración**.

### Criterios para secuenciar

L. del Carmen (1992) propone los criterios siguientes para secuenciar los contenidos en general:

- Relación con el desarrollo evolutivo de los estudiantes.
- Coherencia con la lógica de la disciplina.
- Adecuación de los nuevos contenidos a los conocimientos previos de los estudiantes.
- Priorización de un tipo de contenido.
- Continuidad y progresión.
- Equilibrio.
- Lógica.

### La propuesta final de secuenciación...

... por ciclos que hacen D. Casany, M. Luna y G. Sanz (1993) es la siguiente:

- Selección de textos orales referidos a los ámbitos propios de actuación de los estudiantes.
- Análisis del grado de dificultad de cada tipo de texto.
- Selección, ordenación y distribución de los textos para cada ciclo.
- Determinación de los conocimientos lingüísticos necesarios para la comprensión o la producción de los textos seleccionados.
- Análisis de la capacidad de los estudiantes para trabajar, en cada ciclo, las actitudes que propone el diseño curricular.

### Lectura recomendada

**L. del Carmen (1992).**  
*Guia per a l'elaboració del projecte curricular de centre.*  
Barcelona: ICE/Graó.

Este libro os puede resultar útil a la hora de pensar en los criterios para secuenciar los contenidos.

De lo que hemos dicho hasta ahora es posible deducir que no se puede hablar de una secuencia de la adquisición de las funciones y habilidades comunicativas. Lo que sí es posible concluir es que el lenguaje de los niños de la etapa infantil cumple todas las funciones de cualquier taxonomía pragmática que podamos encontrar, exceptuando, según cómo se defina, la función metalingüística.

Hay que decir que lo que sí que evoluciona durante la etapa escolar es, sin duda, la cantidad y la calidad de las habilidades comunicativas:

“El niño pequeño sabe pedir: sabe regular la acción de las personas que le rodean, pero de una forma muy directa, relacionada con los objetos y las personas presentes. A medida que se hace mayor, va aprendiendo nuevas estrategias para regular la actividad de los otros, de manera indirecta, y con grados diferentes de imperiosidad; por ejemplo: aprenderá a amenazar veladamente, a prohibir, a desaconsejar, a inducir, a proponer... Según el esquema que hemos trazado anteriormente, la Función pragmática continuará siendo la misma, regular la acción, pero se diversifican y amplían las habilidades comunicativas relacionadas con la citada función.”

M.J. del Río (1993, pág. 93).

La propuesta que hace M.J. del Río (1993) es, pues, que la secuenciación de contenidos de lengua oral se haga basándose en la evolución de las habilidades comunicativas, y manteniendo las cinco funciones como organizadoras de base. Considerando el criterio de **progresión**, la autora, que reconoce la importancia de los aspectos formales y de contenido, se centra también en el eje pragmático. En este sentido, considera que es posible resumir la competencia comunicativa, por lo que respecta a los aspectos pragmáticos, considerando el criterio de sencillez o complejidad de las situaciones comunicativas. La propuesta concreta es la siguiente:

Ejes de progresión de la habilidad comunicativa. Aspectos pragmáticos (M.J. del Río, 1993)	
<p><b>Situaciones comunicativas más sencillas: manejables por interlocutores menos expertos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referentes presentes</li> <li>- Referentes concretos</li> <li>- Pocos interlocutores</li> <li>- Número de turnos equilibrados</li> <li>- Turnos breves</li> <li>- Similar densidad de turnos</li> <li>- Poca responsabilidad sobre la gestión de la conversación</li> </ul> <p><b>El interlocutor menos experto demuestra...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... baja capacidad de ajuste del nivel de lenguaje del interlocutor.</li> <li>... recursos formales limitados.</li> </ul>	<p><b>Situaciones comunicativas más complejas: manejables por interlocutores más expertos.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Referentes ausentes</li> <li>- Referentes abstractos</li> <li>- Muchos interlocutores</li> <li>- Desequilibrio de turnos</li> <li>- Turnos largos</li> <li>- Densidad de turnos desigual</li> <li>- Mucha responsabilidad sobre la gestión de la conversación</li> </ul> <p><b>El interlocutor más experto demuestra...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>... alta capacidad de ajuste del nivel de lenguaje al interlocutor.</li> <li>... recursos formales amplios.</li> </ul>

La tabla anterior puede ser un recurso útil para hacer programaciones de enseñanza de lengua oral, sobre todo en relación con los aspectos pragmáticos, que son los que a menudo presentan una mayor dificultad.

**Posibles áreas de interés**

Un criterio que hay que tener en cuenta a la hora de secuenciar los contenidos es el interés que tiene para los estudiantes. En este sentido, S. Estaire y J. Zanón (1990) presentan una lista de temas de interés posibles para un conjunto de sesiones de lengua oral comunicativa:

- Nuestras familias.
- La casa de nuestros sueños.
- Nuestra escuela.
- Nuestra ciudad.
- La organización de una fiesta.
- Hábitos alimentarios.
- De compras.
- ¿Qué pasó?
- Viajar.
- Un músico y su época.

**Lectura recomendada**

Para secuenciar los contenidos de lengua oral, se pueden tener en cuenta los ejes transversales que se estén trabajando en un momento dado en la escuela (educación ambiental, educación moral y cívica, educación para el desarrollo, etc.). En este sentido, os puede ir bien consultar el artículo siguiente:

**J. Palos (2000).** “Concepte i funció educativa dels eixos transversals: una reinterpretació del currículum”. En: *Perspectiva escolar* (núm. 243).

#### 4.1.4. La evaluación de las actividades

El problema que nos encontramos con la evaluación de las actividades de lengua oral tiene bastante puntos en común con el relativo a la secuenciación: tenemos bastante bibliografía y datos empíricos sobre la evaluación en general, pero cuando queremos concretar la evaluación en el área que nos ocupa, todo se vuelve más disperso. Para comenzar, desde los enfoques comunicativos se valora más la adecuación del mensaje a la situación y a la satisfacción de necesidades comunicativas que a la corrección formal, aunque esta última es importante.

La corrección por lo que respecta a los aspectos formales es fundamental, pero no es un requisito único para conseguir la **eficacia comunicativa**, que es el propósito básico de la enseñanza de la lengua oral.

##### ¿Correcto o apropiado?

El tipo de juicios que se hacen cuando se adopta el criterio de evaluar en términos de adecuación o “ser apropiado” son, según M.J. del Río (1993), los siguientes:

- Esta expresión no es la adecuada para este contexto o este interlocutor.
- Si tenías la intención de convencer a tu hermana para que te dejase la moto, habría sido más útil utilizar esta habilidad comunicativa o aquella otra (persuasión y negociación, en lugar de insultos y amenazas).

Otras formas de evaluar la marcha de la intervención en lengua oral en un momento determinado son las siguientes:

- Mediante evaluaciones convencionales en las que se utilicen categorías previas, en situaciones “artificiales” dentro del aula, por ejemplo durante una actividad de representación de papeles.
- Observando situaciones comunicativas reales dentro de la escuela, en el comedor, en el patio, en las clases, etc. Esta situación quizá es más posible para maestros de la etapa de infantil que de primaria y secundaria.
- Pidiendo información a otros profesores, padres, etc. Sería fundamental poder hacerlo, por ejemplo, al final de cada curso o, por lo menos, al final de los diferentes ciclos, por parte de todo el profesorado que ha estado en contacto con un determinado estudiante.

No tiene mucho sentido enseñar la lengua oral a partir de situaciones claramente orales y evaluarlas después utilizando una prueba escrita. Hay que conseguir cierta coherencia entre la metodología utilizada en las clases y la evaluación.

##### Lectura recomendada

S. Estaire; J. Zanón (1990). “El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo”. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* (núm. 7-8, pág. 55-91).

Para la secuenciación de contenidos de lengua os puede ser especialmente útil revisar este libro.

##### Lectura recomendada

En el campo de la evaluación clínica se han desarrollado diferentes estrategias para evaluar aspectos comunicativos. Podéis revisar el texto siguiente como ejemplo de evaluación de aspectos de lengua oral:

M. Puyuelo (1998). *Batería de lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Mason.

##### Lectura recomendada

Enseñar a aprender a autoevaluarse es lo que se proponen las autoras en un apartado de este capítulo:

T. Mauri; N. Sanmartí (1998). “Estratègies d’aplicació a l’aula”. En: J. Jorba; I. Gómez; A. Prat (ed.). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona UAB/ICE.

##### Lecturas recomendadas

Las relaciones familia-escuela actualmente suscitan un gran interés.

I. Vila (1997). “Les relacions família-escola y els programes de suport a les famílies. En: *Entorn social i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: UOC.

A. Oliva; J. Palacios (1998). “Familia y escuela: padres y profesores”. En: M.J. Rodrigo; J. Palacios (coord.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.


### Eficacia comunicativa

Algunos ejemplos propuestos por M.J. del Río (1993) para desglosar el concepto de eficacia comunicativa son los siguientes:

- Autonomía comunicativa.
- Ajuste a los interlocutores.
- Capacidad de improvisación.
- Capacidad receptiva del estudiante.
- Capacidad metapragmática.
- Capacidad para comprender y utilizar el lenguaje poético, metáforas, chistes, etc.

## 4.2. Estrategias de intervención e instrumentos

En el marco de la escuela y la familia se dan muchas situaciones, planificadas o no, que naturalmente impulsan el desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Son las llamadas **prácticas educativas en el contexto familiar y escolar**.

Lo que tratamos a continuación es el tema de las estrategias que los adultos pueden utilizar durante todas las horas que están en el contexto familiar y escolar para facilitar la adquisición de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los hijos y estudiantes. Se trata tanto de unas estrategias que los adultos ya utilizan espontáneamente cuando interactúan en situaciones significativas con los niños como de estrategias que se pueden adaptar y utilizar de forma consciente; una vez que se han interiorizado, se utilizan de forma inconsciente a lo largo de todas las actividades que se llevan a cabo durante la jornada. 



Chicos y chicas conversando en el instituto.

Una buena parte de las estrategias que explicaremos en este capítulo están basadas en los análisis y descripciones de las interacciones que se producen entre los adultos y los niños pequeños que están aprendiendo a hablar. A partir de estas características, varios autores han hecho el esfuerzo de estudiarlas y formularlas como estrategias, para aplicar no sólo en un contexto familiar entre los padres y los niños pequeños, sino en otros contextos, como el escolar o el terapéutico.

Las estrategias educativas implícitas, que podréis revisar en formato web, tienen su origen en los trabajos de algunos autores, como E.L. Moerk (1983), que se interesaron por analizar de forma muy sistemática las interacciones entre las madres y los niños pequeños. De este modo, el autor se dio cuenta de que las madres hablan a sus hijos de una manera inusual, que se comportan verbalmente de una manera diferente de cuando interactúan con adultos. Algunas de estas diferencias consisten en repetir una o dos veces lo que dice el niño, repetir algunas palabras de la emisión más de una vez o recoger la palabra que acaba de decir el niño y añadir una o dos más, etc. E.L. Moerk y otros consideraron que estas maneras de responder tenían un valor educativo con respecto al desarrollo de la comunicación y el lenguaje de los niños. Lo que podréis leer en estas páginas es, pues, un intento de identificar la presencia de estas estrategias,

### Lectura recomendada

Grupos de investigadores han recogido algunas de las características más destacables de las interacciones comunicativas entre los adultos y los niños pequeños. El artículo siguiente es una muestra de ello:

**M.J. del Río; M. Gràcia** (1997). "Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos". En *Infancia y Aprendizaje* (núm. 75, pág. 3-20).

así como de otras propuestas por otros autores, en las interacciones entre adultos y niños. Y todo ello tiene dos objetivos para la intervención:

- a) Identificar prácticas familiares o escolares optimizables e intervenir en ellas de forma efectiva para mejorarlas.
- b) Utilizar las estrategias adaptadas con la finalidad de intervenir directamente en los aprendices.

En ambos casos se trata de la llamada **intervención naturalista**.

Sabemos que la mayoría de los padres, cuando interactúan con sus hijos, utilizan –de una manera más o menos adecuada, ajustada o frecuente– estas estrategias interactivas de una manera espontánea y natural. Los maestros también lo hacen en el aula cuando interactúan con los estudiantes, aunque entonces las estrategias adoptan unas características propias del contexto escolar.

Las diferencias entre las prácticas educativas familiares y escolares están relacionadas con tres aspectos:

- 1) Las diferencias existentes entre el espacio comunicativo familiar y el escolar (rol de padre/madre y rol de maestro, interacciones diádicas/grupales, contenidos instruccionales/saberes populares, normas, valores, etc.) pueden explicar, en parte, por qué estas estrategias son diferentes en el contexto escolar.
- 2) También se pueden explicar las diferencias por la dificultad que comporta comunicarse y hablar con niños que presentan determinadas problemáticas, sobre todo las que afectan al desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Por ejemplo, cuando el maestro de educación especial o algún otro profesional del centro trabaja con un grupo de estudiantes reducido, o incluso con uno solo, o cuando el especialista en pedagogía terapéutica de un IES también trabaja con un grupo pequeño de estudiantes de incorporación tardía.
- 3) Los padres, como agentes educativos naturales, no tienen una intención educativa explícita por lo que respecta a la enseñanza de la lengua oral, no son conscientes de los procesos implicados ni de la existencia de unos posibles objetivos ni de una planificación de los procedimientos de enseñanza y de evaluación.

#### **Bidireccionalidad e influencia mutua**

Si entendemos la comunicación como un proceso interactivo de carácter bidireccional (consultad el subapartado “Los procesos interpersonales: la interacción” de este módulo), estaremos en condiciones de entender que las características específicas de un interlocutor afectan al otro. De esta manera entenderemos que el hecho de que un estudiante presente determinadas dificultades puede influir y determinar la manera de actuar del maestro, y a veces estos cambios pueden no ser positivos ni adecuados para promover un desarrollo óptimo del lenguaje del estudiante.

Entendemos que concienciarse del valor educativo de las estrategias, mediante un proceso de asesoramiento o un proceso formativo, contribuye a incrementar las estrategias en las interacciones verbales de los padres, de los docentes y de los mismos psicólogos que trabajan en el ámbito de la lengua oral.



### 4.2.1. Estrategias interactivas para fomentar la comunicación y el aprendizaje del lenguaje

En este apartado presentamos un conjunto de estrategias interactivas, “naturalistas”, que **fomentan la comunicación**. Como pronto veremos, existe un primer grupo de estrategias –de planificación y modificación del entorno– que están centradas en las características del entorno físico y social donde tienen lugar las interacciones entre el adulto y el niño. Las segundas ponen de manifiesto la necesidad de crear rutinas interactivas de base, que justamente facilitan la aparición y el uso del tercer grupo de estrategias que denominaremos de **intervención lingüística**.

#### Estrategias de planificación y modificación del entorno

Se trata de estrategias consistentes en la modificación de algunos aspectos del entorno que pueden ayudar a potenciar la comunicación. Esto implica tomar conciencia de aspectos **sociales** como la presencia de otras personas, sus actuaciones, el rol social o real atribuido, la estructura de la acción, las tareas que hay que hacer, las interacciones en las que se implican los participantes, etc. Entre las características físicas se incluyen la organización del espacio, los materiales y objetos presentes, su colocación, las condiciones acústicas y de iluminación, etc.

Todos los aspectos que acabamos de mencionar, tanto los más claramente sociales como los más físicos, afectan de alguna manera a los procesos comunicativos que tienen lugar en la escuela. Su análisis nos puede llevar a darnos cuenta, en determinadas ocasiones, de la necesidad de modificarlos en algún sentido.

M. Sánchez Cano (1999) destaca algunas estrategias de modificación del entorno físico, entendiendo que con estos cambios se pueden conseguir otros en el entorno social, que a su vez ayuden al aprendiz a romper barreras, a ser más comunicativo y a participar mejor en su proceso de adquisición del lenguaje. Las estrategias son las siguientes:

- a) Garantizar unas **condiciones ambientales** que permitan un entorno de interacción adecuado y agradable. Por ejemplo, mirar libros de imágenes juntos puede ser una situación óptima para impulsar el desarrollo del lenguaje tanto en casa como en la sesión de intervención. Pero si hay mucho ruido ambiental, poca luz y el adulto está en una posición desde la cual no puede ver la cara del niño, se perderán muchas oportunidades de interactuar de forma apropiada.
- b) Plantear objetivos de enseñanza-aprendizaje a partir de los materiales y/o actividades por los que el estudiante **muestra interés**. De esta manera se facilita que tome la iniciativa y se implique más en la actividad. Dar a elegir entre

#### Lecturas recomendadas

Algunas de las estrategias que presentamos en este apartado a menudo han sido sugeridas a madres de niños con discapacidad y retraso en el desarrollo del lenguaje como parte de un programa naturalista dirigido a ayudar a las madres a mejorar la calidad de las interacciones con sus hijos:

**M. Gràcia; M.J. del Rio** (2000). *Revista síndrome de Down* (núm. 17, pág. 2-14).

**M. Gràcia; M.J. Galván** (1999). “Naturalistic intervention in the development of children’s communicative and linguistic skills”. En: *Pragmatics* (vol. 9, núm. 4).

#### Lectura recomendada

**M. Sánchez Cano** (1999). *Ensenyant i aprenent a parlar*. Lleida: Pagès.

Se trata de un libro que os resultará útil e interesante para ayudar a los estudiantes –mediante determinadas estrategias– a mejorar las habilidades de lengua oral.

un cuento u otro en lugar de imponer uno ya elegido por el adulto puede parecer algo sin importancia, pero de hecho condiciona el interés inicial y la atención del niño.

c) Por lo que respecta a la **ubicación** del estudiante en relación con el docente, M. Sánchez Cano también propone la estrategia de buscar una proximidad física que facilite la comunicación entre estudiante y docente. Un buen criterio para ver si se adopta la proximidad física adecuada es comprobar que ayude a percibir las señales comunicativas, lingüísticas y no lingüísticas, entre uno y otro, sin invadir, por este motivo, el espacio personal.

Por lo que respecta a las estrategias relacionadas con la adecuación del contexto **social**, M. Sánchez Cano propone las siguientes:

a) Considerando la **actitud de acogida**, el autor considera que es útil introducir en la relación los elementos que hacen que el estudiante se sienta acogido, como por ejemplo hacerle sentir como un miembro activo del grupo, valorar sus aspectos positivos, dirigirse a él con una entonación cálida, etc.

b) Con respecto a la **integración** del estudiante con los compañeros, la estrategia propuesta consiste en favorecer que el estudiante con dificultades se sienta respetado e integrado entre los compañeros. Con esta finalidad hay que facilitar el contacto con los compañeros, tener en cuenta qué información se da, qué colaboración se pide, etc.

c) Las **expectativas** de los maestros con respecto a los estudiantes son el aspecto al que hace referencia la estrategia siguiente, que consiste en mantener unas expectativas realistas y valorar los avances que se producen. El punto de partida de que todo el mundo es educable debe ayudar a interpretar de manera positiva los aprendizajes conseguidos e, incluso, sus aproximaciones.

### Creación de rutinas interactivas

La sugerencia de crear rutinas interactivas se origina al saber que tienen una gran relevancia para el desarrollo del lenguaje del niño cuando se dan entre el niño pequeño y la madre en el contexto familiar. Este hecho ha sido estudiado por numerosos autores, entre los cuales destacan J. Bruner (1986) y K. Kaye (1986).

Si bien es cierto que M. Sánchez Cano incluye esta estrategia como una más dentro del bloque de estrategias de adecuación del entorno social, preferimos presentarla como una estrategia diferente, considerando clasificaciones previas (M. Sánchez Cano y M.J. del Río, 1995) del mismo autor.

#### Una buena información...

... sobre las características de las necesidades educativas y, sobre todo, del tipo de actitud que se espera que mantengan con respecto al compañero ayuda mucho, según M. Sánchez Cano (1999), a su integración y a crear un contexto de colaboración adecuado.

#### Lecturas recomendadas

M.J. del Río; M. Sánchez (1996). "Enseñar lengua oral en clase". En: J. Escoriza; J.A. González; A. Barca; R. González (ed.). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

M. Sánchez Cano; M.J. del Río (1995). "La interacción en el aula". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (núm. 3, pág. 24-31).

La estrategia de creación de rutinas interactivas consiste en crear y mantener pautas de interacción estables con los estudiantes para facilitar la percepción de regularidades y potenciar su implicación.

Entendemos que esta estrategia se puede considerar como una manera de asegurarnos de que se dan unas situaciones lo más adecuadas posible para utilizar otras estrategias de intervención lingüística. Hay que decir que cualquier actividad que se lleva a cabo en el contexto escolar se puede convertir en una rutina interactiva en el momento en que cumpla, en mayor o menor grado, estas condiciones:

- a) Que se produzca casi todos los días de manera muy parecida.
- b) Que sea una actividad en la que los dos interlocutores –educador y estudiante– participen de forma activa y se influyeran mutuamente.
- c) Que la actividad en sí misma tenga una estructura repetitiva, que permita al estudiante, después de haberla gestionado conjuntamente con el educador y de haber detectado ciertas regularidades, poder predecir lo que vendrá después y, por tanto, anticiparse a ello. Al mismo tiempo, el educador traspasará progresivamente el control de la actividad y ayudará al estudiante a ser más autónomo.

Con respecto al tema que nos ocupa, pues, entendemos que el maestro debería aprovechar estas rutinas interactivas para introducir elementos lingüísticos adecuados a la situación, así como a las dificultades y capacidades que presentan los niños. M. Sánchez Cano (1999) plantea un ejemplo de aprovechamiento de las situaciones interactivas, en el sentido de ayudar al niño a ser más activo, bastante ilustrativo:

“Alberto es un estudiante que presenta un retraso importante en la comunicación y el lenguaje y mantiene una actitud muy pasiva en la relación con los educadores. Acepta que le tengan atenciones, que le hagan caricias, etc., y las demandas que hace son muy sutiles. A veces mira un tobogán que hay en la clase. Rosa M., la logopeda que viene a hacer refuerzo, cree que quizá le guste bajar por el tobogán; sienta a Alberto en la parte más alta y le da la mano. Una vez arriba, lo suelta por la pendiente y el niño se muestra contento. Con el estudio de esta situación decidimos introducir una pequeña modificación. Cuando está sentado en lo alto del tobogán y cogido de las manos, Rosa M. le comienza a decir: *Venga, Alberto, bajamos: una, dos y..., tres*. Esta secuencia se continúa trabajando varias veces y posteriormente, cuando Rosa M. dice *Una, dos y...*, Alberto continúa: *Tes*. En seguida, cuando oye *Una, dos y...*, incorpora el movimiento de darse impulso para bajar la rampa.”

M. Sánchez Cano (1999, pág. 101).

Otras situaciones propicias para trabajar rutinas interactivas en el aula ordinaria serían, según M. Sánchez Cano (1999), las siguientes:

- Saludo, bienvenida e inicio de la sesión.
- Comienzo y finalización de tareas.
- Despedida.

#### Rutinas interactivas

Si bien la mayor parte de los ejemplos de rutinas interactivas se centran en las actividades entre las madres y los niños pequeños (juegos de tipo “cu-cu”, mirar cuentos, hacer palmas, etc.), algunas propuestas están pensadas para trabajar con niños pequeños en la escuela. La que presentamos a continuación es un ejemplo de ello:

R. Basa (1991). *Llengua de pedaç*. Palma de Mallorca: Moll.

#### Hábitos

Sabemos que uno de los objetivos de la etapa de infantil consiste en que los niños adquieran hábitos de autonomía, entendidos como actividades rutinarias, que se hacen cada día de la misma manera. Sin negar esta evidencia, entendemos que lo más relevante de las rutinas es que sean interactivas, hecho que implica entender que el estudiante es activo durante estas actividades y que poco a poco controla más la situación.

- Agradecimiento.
- Todos los intercambios comunicativos que tienen estructuras regulares y engloban actuaciones de ida y vuelta y de participación conjunta.

#### 4.2.2. Otras estrategias de intervención lingüística

Hasta ahora hemos presentado fundamentalmente dos tipos de estrategias que podríamos decir que preparaban, en cierto grado, el terreno para poder utilizar otro tipo de estrategias, que son las que ahora explicaremos. Si bien las primeras no se centraban en los aspectos lingüísticos, ahora sí que tienen un papel protagonista. Las ideas y propuestas que introduciremos en este apartado estarán, sobre todo, relacionadas con el lenguaje que los educadores utilizan cuando interactúan con los aprendices.

“Todos los profesores son profesores de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos.”

C. Lomas (1999, pág. 295).

Cada uno de los tres subapartados está relacionado con un aspecto diferente de este lenguaje que los educadores producen cuando interactúan con los estudiantes. Cuando hablamos de estrategias de **gestión de la conversación**, estamos haciendo referencia a lo que hace el adulto para manejar las situaciones de comunicación y de conversación con los estudiantes, ya sea en situación de grupo o diádica.

Algunas de estas estrategias se focalizan en la **estructura** de la conversación (procurar que los turnos de palabras estén equilibrados, que no haya turnos muy densos y otros muy breves, etc.). Otras, en cambio, se centran en la **fluidez** (procurar que la iniciativa a lo largo de las conversaciones sea equilibrada por parte de los dos interlocutores, hacer lo posible por mantener el tema de conversación el máximo tiempo posible, procurar cerrar el tema de manera adecuada o utilizar las estrategias de regulación idóneas en general y también cuando se dan situaciones conflictivas).

M. Sánchez Cano (2000) presenta una interesante propuesta de aplicación de las estrategias lingüísticas en actividades de **conversación en el aula**. En primer lugar, el autor diferencia entre conversación espontánea y conversación organizada. Más adelante, cuando trata de los aspectos estructurales de la conversación, detalla cuáles serían las diferentes estrategias que se podría proponer el docente con respecto al contenido de la conversación, cómo se pueden elegir conjuntamente los temas de conversación o planificar la información que hay que buscar. Por lo que respecta a la gestión de la conversación, propone acordar de forma conjunta las normas de gestión, recordarlas y/o adaptarlas al tema que se desarrolla, y potenciar el valor implícito del seguimiento de las normas. Después de hacer algunas sugerencias sobre el contexto, da una serie de orientaciones para evaluar la actividad de conversación

Como ya hemos comentado en más de una ocasión a lo largo de este módulo, tenéis el contenido relativo a las estrategias de gestión de la conversación y las estrategias educativas implícitas, que son dos tipos de estrategias de intervención, en formato web en el espacio de la asignatura.

#### Lectura recomendada

Desde una perspectiva metodológica y con un propósito claramente práctico para los enseñantes, en este libro se recogen propuestas relacionadas con las estrategias de intervención lingüística:  
**W. Littlewood (1992).**  
*Teaching Oral Communication.*  
 Oxford: Blackwell.

Consultad el material que tenéis en soporte web.

#### Cabe decir que las estrategias de gestión de...

... la conversación están fuertemente relacionadas con la función de gestión de la comunicación explicada en el primer apartado de este módulo. Esto significa que en cierta medida, cuando el educador utiliza estas estrategias, no sólo está preparando la base para poder utilizar otras estrategias de intervención lingüística, sino que se convierte en un modelo para los estudiantes, modelo que éstos podrán reproducir cuando se encuentren en situaciones adecuadas.

en la clase, complementadas con una hoja de registro que seguro que puede resultar útil a los docentes.

### Estrategias de ajuste de las características formales del habla

Está comprobado que los padres y otros adultos ajustan las características formales del habla, como la fonología, la morfosintaxis y el léxico, cuando interactúan con los niños.

Tomando como base algunas de las características de la llamada *baby talk*, algunos autores se han interesado por estudiar hasta qué punto estas especificidades también están presentes en las interacciones entre los maestros y los estudiantes. Posteriormente se han formulado como estrategias deliberadas de intervención para que los educadores las utilicen de forma consciente durante las interacciones en el entorno escolar.

*“Fine tuning es el término que se ha utilizado para describir cómo los adultos alteran lo que dicen a los niños como respuesta a lo que suponen que los niños están pensando o haciendo. En la literatura sobre el *fine tuning* a menudo se asume que cuanto más estrecha es la relación entre el *input* de lenguaje y el pensamiento del niño, mejores son las condiciones para la comprensión y el aprendizaje del lenguaje por parte del niño.”*

N. Lund; J. Duchan (1988, pág. 64).

Algunas de las estrategias de ajuste de los aspectos formales del habla que entendemos que deberían utilizar e incorporar los educadores en el contexto escolar para ayudar a los estudiantes a mejorar las habilidades comunicativas y lingüísticas son las siguientes:

- a) Utilizar un **vocabulario ajustado** al nivel del niño o niña en cuanto a complejidad y grado de abstracción. El adulto debe tratar de contextualizar el vocabulario en la situación en que se utiliza, es decir, en el entorno más inmediato. Poco a poco se podrá producir un proceso de descontextualización.
- b) Utilizar **enunciados breves y de estructura gramatical sencilla**, y adaptarlos al grado de desarrollo morfosintáctico del niño o joven.
- c) Utilizar un **ritmo pausado y pronunciar** las palabras **claramente**. De esta manera el adulto se asegura de que los aprendices entienden todo lo que se les dice y, además, también les da un modelo fonológico adecuado con respecto a la forma de hablar: clara y sin aturullarse.
- d) Adoptar una **entonación cálida y acogedora**, que resulte agradable. Hablamos de una estrategia que tiene dos valores importantes. Por un lado, utilizar una entonación agradable ayuda a todo el mundo a implicarse en una interacción, a participar activamente en una actividad y a hacerlo contento. Una determinada entonación puede ayudar al aprendiz a darse cuenta de cuál es la parte más importante de la frase, qué está enfatizando el adulto. La ento-

#### Lectura recomendada

Una propuesta muy interesante y útil para plantearse el estudio del lenguaje en contextos naturales es la que podéis encontrar en el libro siguiente:

N. Lund; J. Duchan (1988). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

#### Baby talk

Ya hace unos años que un grupo de investigadores sobre el desarrollo del lenguaje infantil detectó que cuando las madres hablaban con los hijos pequeños, lo hacían de una manera peculiar por lo que respecta a los aspectos formales del habla. Por ejemplo, utilizaban un tono de voz muy grave, la entonación era muy exagerada, hablaban despacio, utilizaban un vocabulario muy sencillo y frases cortas, ajustadas a la longitud de las frases de los niños. Este lenguaje se denominó *baby talk* o *lenguaje bebé*.


#### La longitud media del enunciado (LME)...

... es una de las medidas que se utilizan clásicamente, aunque no de forma exclusiva, para medir el nivel de desarrollo gramatical de un niño. Se calcula dividiendo el número total de palabras entre el número de enunciados de un hablante en un corpus de aproximadamente cien palabras. Un aspecto importante que hay que tener en cuenta en la intervención con respecto a las características formales del habla está relacionado con el ajuste de la LME del niño y del maestro. Se debe producir un desnivel óptimo para promover un desarrollo gramatical adecuado.

nación puede matizar el significado de lo que se está diciendo, o incluso dar un sentido contrario a lo que se expresa verbalmente. También nos indica si es una pregunta, una amenaza, un cumplido o una sugerencia, etc.

M.M. Batjín (1993) consideraba que la entonación se ubicaba en la frontera entre lo verbal y lo que no lo es, entre lo que se dice y lo que no se dice. Además, dada su naturaleza social, afirma que la entonación es lo que permite al hablante entrar en contacto con el receptor.

Además, el hecho de utilizar una entonación cálida, no sólo con los más pequeños, sino también con los mayores, está relacionado con aspectos afectivos, de manera que puede contribuir a hacer que todas las personas, y especialmente las que presentan dificultades especiales, se sientan acogidas.

A pesar de todo lo que acabamos de decir sobre la entonación y su relevancia, hay que decir que no siempre es fácil sugerir a los padres y maestros que utilicen una entonación cálida cuando no lo hacen. Una manera sutil de hacerlo consiste en explicarles la importancia de la entonación en general como transmisora de información y, a partir de aquí, señalar que una de las sensaciones importantes que puede transmitir una entonación determinada es la de calidez. 

### Fluidez

Un problema que a menudo presentan muchos estudiantes de la etapa de infantil en general, y más aún los afectados por un retraso específico de lenguaje, tiene que ver con la fluidez. Los niños hablan muy rápido, se aturullan, lo que hace que la inteligibilidad de su habla sea muy baja. El hecho de que el niño se acostumbre a escuchar a adultos que hablan despacio y pronuncian bien los diferentes sonidos de las palabras puede contribuir a mejorar de forma progresiva su fluidez. Además, hay que recordar que si hablamos despacio, ayudamos a los niños a que les resulte más comprensible el mensaje.

## Resumen

El primer módulo de la asignatura *Psicopedagogía de la lengua oral y escrita* incluye la introducción de la disciplina y los capítulos dedicados específicamente a la lengua oral. En la introducción se hace una aproximación teórica al tema, con el objetivo central de llegar a definirlo de la manera más amplia y comprensiva posible.

Las bases teóricas de la psicopedagogía de la lengua oral se tienen que buscar en la psicología y las ciencias del lenguaje, disciplinas que han experimentado un avance muy importante durante este siglo y que todavía progresan de forma acelerada. Este hecho da idea del grado de innovación y abertura con el que hay que tratar la enseñanza de la lengua oral.

Los niños aprenden a comunicarse y a hablar en contacto con muchas situaciones diferentes; por este motivo, el estudio de la enseñanza sistematizada de la lengua oral tiene como contexto básico los marcos familiares y escolares. Para los psicólogos es importante saber hacer un análisis de los factores y procesos que, desde la escuela y la familia, impulsan las capacidades comunicativas y lingüísticas de niños y jóvenes. Si los profesionales y las familias comparten unas ideas básicas sobre la importancia de la lengua oral, la mejor manera de enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje y su utilidad, sin duda cada vez más clara y evidente en nuestra sociedad, estaremos en condiciones de ayudar mejor a nuestros estudiantes e hijos.

El diseño de actividades psicopedagógicas de lengua oral se ha tratado de manera prioritaria, con la intención de aportar ideas y conocimientos sobre los objetivos, los contenidos, la secuenciación y la evaluación de las actividades. Dadas las características diferenciales que presenta el contenido de la lengua oral, sobre todo por su carácter claramente procedimental, hemos dedicado una buena parte de estas páginas a presentar formas de llevar a cabo dichas actividades en las sesiones de trabajo individuales y en las aulas.

Durante todo el módulo hemos subrayado el enfoque comunicativo que adopta nuestra propuesta y la de muchos otros investigadores y profesionales que actualmente trabajan en este ámbito.

Creemos que con todos estos elementos los estudiantes podrán ser capaces de hacer una síntesis para llegar a tener ideas propias sobre la naturaleza de la psicopedagogía de la lengua oral y de los contenidos específicos que la integran.

En resumen, la lengua oral puede ser objeto de intervenciones psicológicas, didácticas y terapéuticas. El objetivo, si se adopta un enfoque comunicativo, es,

en primer lugar, impulsar la competencia comunicativa del aprendiz. En este objetivo general se incluyen otros más concretos y subordinados, como el trabajo psicopedagógico para mejorar los aspectos siguientes:

- a) La producción correcta del habla y sus aspectos formales, como la articulación o la formación de frases y discursos correctos.
- b) La ampliación de los significados y contenidos semánticos del lenguaje.
- c) El dominio de las convenciones y reglas pragmáticas y funcionales que rigen los intercambios comunicativos y adecuan el lenguaje al contexto, a los interlocutores y a las intenciones comunicativas, entre otros.

Actualmente existen muchos recursos psicopedagógicos para intervenir en esta área fundamental del desarrollo humano. El diseño de actividades de lengua oral, que fomenten la interacción, que faciliten el uso efectivo de la lengua oral y la consecución de las intenciones comunicativas, es uno de los recursos globales más eficaces.

Para llevar a cabo una intervención correcta es preciso, además, ordenar y sistematizar los objetivos y procedimientos que se trabajarán en las actividades y prever sistemas de evaluación.



## Actividades

1. Observad una conversación entre una niña y un adulto (puede ser un hermano mayor o un educador, por ejemplo) mientras hacen algo juntos, como dibujar, resolver problemas o leer un cuento.

a) Grabad en audio quince minutos y después seleccionad cinco al azar. Intentad transcribir este segmento de conversación sobre papel. Podéis seguir las normas del libro de M. Siguán, M. Corominas, e I. Vila que figura en la bibliografía.

b) ¿Cuánto tiempo tardáis en transcribir cinco minutos de conversación?

2. Una vez hecha la transcripción, analizad los datos del lenguaje de la niña desde los puntos de vista siguientes:

a) Formal:

Aspectos fonológicos: articulación, uso de pausas y acentuación, “errores” articulatorios o fonológicos en las sílabas, las palabras, etc.

Aspectos morfosintácticos: uso de morfemas, variedad léxica, complejidad de la frase, tiempos verbales, nexos de unión de frases, etc.

b) Contenidos:

Vocabulario, nivel de abstracción del léxico, tipos de conceptos expresados lingüísticamente: objetos, espacio, cantidades, colores, tamaños, etc.

c) Pragmáticos:

Funciones comunicativas que expresa (repasad las primeras páginas del apartado “Cómo se puede enseñar lengua oral. La metodología”), intenciones comunicativas, capacidad de escuchar y comprender, uso de fórmulas sociales, como por ejemplo despedidas y saludos, etc.

3. ¿Consideráis que el lenguaje que utiliza es adecuado para su edad? Podéis hacer una estimación utilizando las escalas de desarrollo que encontraréis en numerosos libros de psicología evolutiva.

4. Ahora fijaos en el lenguaje del adulto y haced el mismo tipo de análisis formal, de contenido y de uso pragmático.

5. A continuación estudiad las secuencias de interacción: ¿la conversación se desarrolla mediante turnos de palabra? ¿Hay un interlocutor que hace turnos más largos que el otro? ¿Cuál de los dos interlocutores lleva la iniciativa más a menudo, para iniciar o cerrar una secuencia, por ejemplo, para cambiar de tema o para resolver un conflicto comunicativo o un malentendido?

6. ¿El adulto utiliza estrategias adecuadas de gestión del entorno? Repasad las indicaciones que se dan en el apartado “Cómo se pueden diseñar actividades de lengua oral”, y concretamente las propuestas de M. Sánchez Cano.

7. Comparad el lenguaje del niño y el del adulto e intentad decidir si el lenguaje dirigido al niño se “ajusta” a él desde el punto de vista formal, de abstracción y de complejidad de las frases. ¿Se trata de un tipo de lenguaje que el niño puede comprender?

8. ¿Podéis identificar la presencia de estrategias de gestión de la conversación por parte del adulto? ¿Y del niño?

9. En el segmento que habéis transcrito, ¿hay alguna minisequencia que tenga un valor especial por lo que respecta a impulsar mejoras en el desarrollo comunicativo o lingüístico del niño?

## Ejercicios de autoevaluación

1. Pensad y responded muy brevemente a la pregunta siguiente: ¿qué significa la frase “si se adopta una visión según la cual los cambios lingüísticos son promovidos exclusivamente por factores innatos e internos al individuo, la naturaleza educativa de disciplinas como la misma psicopedagogía de la lengua oral queda ‘amenazada’”?

2. En relación con la adquisición del lenguaje, los intercambios significativos con el entorno, y muy especialmente los intercambio lingüísticos con personas, son condiciones... (elegid sólo una de las opciones siguientes)

a) necesarias pero insuficientes.

b) intercambiables.

c) innecesarias.

d) necesarias y suficientes.

3. Para estudiar el lenguaje infantil de manera completa, hay que tener en cuenta...
- la estructura morfosintáctica y fonológica.
  - las relaciones semánticas establecidas con lo real.
  - las funciones pragmáticas.
  - todas las opciones anteriores a la vez.
4. ¿Qué significa la palabra *sistema* dentro de la frase “el lenguaje es un sistema...”?
5. ¿Qué ventajas tiene para el estudio del lenguaje infantil hablar de *contenido* en lugar de hacerlo de *significados*?
6. ¿Qué quiere decir que hoy en día la psicopedagogía de la lengua oral adopta mayoritariamente un enfoque comunicativo?
7. En el texto se comenta el hecho de que el estudio **evolutivo** del lenguaje infantil ya no tiene como referencia única el modelo del lenguaje adulto. ¿Por qué aspecto concreto de la intervención psicoeducativa este hecho tiene un gran valor?
8. Citad tres grupos de autores o corrientes psicológicas que han influido en las concepciones actuales de la psicopedagogía de la lengua oral y que se puedan incluir en la denominación común de *funcionales e interactivas*.
9. Leed detenidamente el apartado “Psicología del lenguaje: teorías funcionales e interactivas”. Tratad de contestar muy brevemente, desde vuestra óptica, a la pregunta siguiente:
- ¿Qué une las corrientes psicológicas que se han denominado dentro del texto *funcionales e interactivas*?
10. ¿Qué son, en conjunto, las llamadas *ciencias del lenguaje*?
11. La sociolingüística es una disciplina que, entre otras cosas, estudia el lenguaje... (elegid sólo una de las opciones siguientes)
- como producto social.
  - de las diferentes clases sociales.
  - a* y *b* son ciertas.
  - al margen de las situaciones educativas.
12. Las relaciones entre lengua oral y escrita son muy estrechas. Esto significa... (elegid sólo una de las opciones siguientes)
- que del conocimiento de una se deriva necesariamente el conocimiento de la otra.
  - que las dos requieren procesos educativos muy similares.
  - que se pueden juntar dentro de un concepto nuevo denominado *literacy* o *alfabetización*.
  - que cuando acaba la adquisición de la lengua oral comienza la de la escrita.
13. Citad las principales aportaciones de los niños y niñas, en tanto que aprendices, a sus propios procesos de aprendizaje de la lengua oral.
14. Explicad brevemente cuáles son las dos exigencias de los autores más estrictas para definir qué es el conocimiento metalingüístico.
15. Enumerad al menos tres razones por las que resulta válido afirmar que los compañeros de escuela pueden hacer el papel de agentes educativos dentro del ámbito de la lengua oral.
16. ¿Qué características tienen que reunir las situaciones interactivas para tener valor educativo e impulsar así el desarrollo de la lengua oral? Explicad brevemente en qué consiste cada una.
17. ¿Cuáles son los criterios fundamentales que sirven para delimitar la **función comunicativa** de una emisión verbal?
18. Construid, a partir de la lectura del texto y las lecturas complementarias, una definición de habilidades pragmáticas. Poned ejemplos.
19. ¿Qué características deben reunir los textos orales para ser considerados como unidades didácticamente valiosas?
20. Citad tres ejemplos de textos orales.
21. Que la psicopedagogía de la lengua oral adopte un enfoque comunicativo no significa que se excluya la enseñanza de conceptos. ¿Qué tipo de conceptos se debería enseñar en la clase de lengua oral comunicativa? Poned ejemplos.

## Solucionario

### Ejercicios de autoevaluación

1. Según una visión innatista, el desarrollo del lenguaje no tiene relación con factores sociales e interactivos, por lo que no podría ser ni aprendido ni enseñado.

2. a).

3. d).

4. Es un fenómeno complejo, constituido por elementos o componentes de diferente naturaleza coordinados entre sí: los componentes formales, los de contenido y los funcionales. Los diferentes componentes, al mismo tiempo, están regulados por leyes fonológicas, gramaticales, semánticas y pragmáticas; leyes que regulan los cambios, las sustituciones y las combinaciones dentro de cada componente y entre componentes.

5. Los significados de las palabras son estudiados por la semántica. Los campos semánticos, tal como los utilizan los hablantes adultos, ya están prefijados y recogidos en los diccionarios. Si hablamos de contenido, es más fácil incluir los distintos contenidos que los niños van construyendo hasta llegar a delimitar los de los hablantes adultos.

6. Se dice que hoy en día la psicopedagogía de la lengua oral ha adoptado un enfoque comunicativo por la especial consideración que otorga a los aspectos funcionales, interactivos y de uso del lenguaje, y no sólo a los aspectos formales.

7. Por la evaluación y la determinación de lo que es y no es un error.

8.

- L. Vigotsky y A. Luria y la escuela soviética.
- El funcionalismo conductista y autores como A.W. Staats, J. Rondal y E.L. Moerk.
- Autores de inspiración interactiva, como J. Bruner, K. Kaye y A. Lock.

9. Las corrientes llamadas *funcionales* e *interactivas* tienen en común el interés por el lenguaje considerado como actividad, lo que los lleva a estudiar los aspectos funcionales, comunicativos y pragmáticos, y no sólo los formales.

10. Las ciencias del lenguaje representan un conjunto de disciplinas que se ocupan del estudio del lenguaje desde varios puntos de vista, como por ejemplo el sociológico, el cognitivo o el propiamente lingüístico. Introducen nuevos conceptos en el estudio del lenguaje: los usos comunicativos, las unidades amplias del discurso, el papel del contexto y del interlocutor, etc.

11. c).

12. c).

13. Los niños disponen de unas estructuras sensoriales y neurológicas que los predisponen de forma muy favorable a fijarse en los elementos lingüísticos, formales, semánticos y comunicativos del entorno, y a aprender de ellos.

- Puede participar en diferentes situaciones comunicativas.
- Reconoce los componentes estables y constantes de las situaciones comunicativas y del lenguaje utilizado.
- Hace diferenciaciones y distinciones cada vez más detalladas referidas a las situaciones comunicativas y al lenguaje.
- Aplica sus conocimientos y habilidades previos a situaciones parcialmente nuevas (proceso de generalización y de transferencia del conocimiento).
- Se deja ayudar y aprovecha las ayudas, tanto implícitas como deliberadas.

14.

- Requiere el aprendizaje y el uso de conceptos abstractos referidos al lenguaje.
- Requiere el autocontrol de los procesos lingüísticos.

15.

- Cuando los compañeros interactúan es muy fácil que se den niveles altos de motivación y atención conjunta.
- Los niños también dan apoyos educativos “naturales” a sus interlocutores aún menores.
- El lenguaje de los compañeros más competentes sirve de modelo a los menos competentes.

16.

- **Bidireccionalidad**: cuando un interlocutor está, al menos parcialmente, influenciado por lo que dice el otro y viceversa.

- **Asimetría:** hace referencia al hecho de que uno de los interlocutores es más competente lingüísticamente que el otro y, por tanto, tiene una mayor responsabilidad que el otro en el proceso.
- **Consistencia y flexibilidad:** significa dinámica. Las actividades educativas deben tener una estructura conocida y parcialmente predecible para el aprendiz, pero al mismo tiempo deben acoger los cambios que se van produciendo en sus habilidades y conocimientos.

17. El contexto en el que se produce, la intención de quien habla y los efectos de la emisión sobre el interlocutor.

18. Conjuntos complejos de conocimientos y capacidades de actuación, verbales y no verbales, que permiten a los individuos relacionarse con los demás en una pluralidad de situaciones concretas, transmitir intenciones y resolver problemas comunicativos. Por ejemplo, pedir una aclaración, manifestar una duda, hacer un brindis.

19. Cohesión, coherencia, intención y estar relacionado con un contexto.

20. La narración, la descripción, la entrevista.

21.

- Conceptos formales, como por ejemplo el concepto de texto oral o de estructura del diálogo, de la entrevista, etc.
- Conceptos semánticos: por ejemplo, la noción de campo semántico.

**Y sobre todo:**

- Conceptos pragmáticos: por ejemplo, la noción de función pragmática, de interacción y efecto sobre el entorno, de adaptación comunicativa, etc.

## Glosario

**actividades de lengua oral** *f pl* Unidades estructuradas e integradoras para el trabajo psicoeducativo, que representan, recrean o simulan situaciones comunicativas cotidianas y que tienen como objetivo facilitar a los sujetos la práctica, el aprendizaje y, en último término, el conocimiento analítico de las habilidades comunicativas (M.J. del Río, 1993). Los contenidos que se enseñan y se aprenden durante estas actividades son fundamentalmente procedimentales, pero también conceptuales y actitudinales.

**argumentación** *f* Discusión en la que se presenta una serie de razones a favor o en contra de una proposición determinada.

**competencia comunicativa** *f* En el texto se utiliza esta expresión, en sentido amplio, para referirse al conjunto de conocimientos y habilidades que tiene una persona, en un momento dado, para participar en situaciones comunicativas de manera activa y eficaz. En principio, todo el mundo tiene cierta competencia comunicativa, tanto si está alfabetizado como si no.

**contexto lingüístico** *m* En relación con el desarrollo del lenguaje, conjunto de elementos verbales, generalmente orales, que están al alcance del niño: el lenguaje que se utiliza delante suyo, el que escucha y, muy especialmente, el que se dirige a él específicamente. En términos más generales, puede hacer referencia a los idiomas familiares y sociales. La teoría lingüística califica formalmente como contexto lingüístico los elementos (sonidos, sílabas, palabras, frases, textos) que preceden o siguen a un signo lingüístico en un enunciado hablado o en un texto escrito; temáticamente se califica como las relaciones de significación que determinan la comprensión de un signo lingüístico.

**contingencia** *f* Nexo o correlación entre dos fenómenos, sin que esta correlación sea una relación causal ni obligatoria. En filosofía las relaciones contingentes lo son por oposición a las relaciones necesarias. En el texto se habla de respuestas de los adultos que son contingentes a las del niño cuando el adulto actúa en relación y como consecuencia de una actuación previa del niño. Las respuestas contingentes son valiosas por el hecho de que tienen muchas probabilidades de estar muy adaptadas a las del interlocutor.

**eficacia comunicativa** *f* Grado en el que conseguimos comunicar a la otra persona lo que pretendemos, de la manera más exacta posible. Que consigamos hacerlo en un grado elevado dependerá de nuestras habilidades comunicativas en cuanto a la capacidad de hacer uso de un lenguaje abstracto en contextos, situaciones, con personas y con objetivos cada vez más diferenciados, variados y complejos.

**estrategias de enseñanza** *f pl* Técnicas que el enseñante utiliza para favorecer la interacción durante las actividades de lengua oral. Algunas de las estrategias que se explican en el

texto son la dramatización, el juego de rol (*role-playing*), el debate, etc. También se pueden entender como contenidos procedimentales que los profesionales se plantean favorecer en los sujetos de la intervención.

**estrategias de intervención lingüística** *f pl* Formas de hablar, en el sentido más amplio de la palabra, que los profesionales pueden utilizar para ayudar a las personas que lo necesitan a gestionar la conversación de manera más adecuada o a utilizar un lenguaje más correcto por lo que respecta a los aspectos fonéticos, léxicos, gramaticales, pragmáticos y discursivos.

**estrategias para fomentar la comunicación** *f pl* Conjunto de técnicas que los profesionales pueden utilizar para ayudar al estudiante para que se comunique más y mejor. Algunas consisten en planificar y modificar el entorno físico y social, y otras, en crear rutinas interactivas.

**estructuralismo** *m* Corriente de las ciencias culturales y sociales que enfatiza el estudio de las combinaciones y el orden de los elementos de un todo, tanto si es un edificio como una pieza musical o una lengua. El estructuralismo lingüístico considera el lenguaje como un todo estructurado en el que los elementos ordenados jerárquicamente se deben estudiar siempre en relación con la totalidad interna y haciendo omisión expresa de cualquier consideración extralingüística, lógica o psicológica.

**etnografía de la comunicación** *f* Disciplina que nace en los años sesenta desde el interior de la antropología y que tiene como objeto de estudio, justamente, la competencia lingüística de los hablantes. Los etnógrafos de la comunicación desarrollan medios para estudiar situaciones comunicativas reales, complejas y diferentes según las culturas y subculturas.

**funciones comunicativas** *f pl* Lo que podemos hacer mediante el lenguaje. Son varios tipos de influencias y afectaciones mutuas que se producen entre las personas que interactúan. Las distintas funciones que hay (informar, obtener información, regular la acción, etc.) son, en definitiva, formas diferentes de influirse mutuamente. Las funciones también se definen a veces por la intención comunicativa del hablante.

**habilidades comunicativas** *f pl* Maneras de comportarse que permiten a las personas comunicarse de forma eficaz con los demás. Las habilidades comunicativas se pueden agrupar según la función con la que están relacionadas. De esta manera podemos hablar de habilidades comunicativas relacionadas con la función de informar, o con la función de regular la acción. Hacen referencia, pues, a formas de actividad humana específicas. Las habilidades comunicativas evolucionan a lo largo del tiempo, y se amplían y aumentan en cantidad. A medida que el niño participa en situaciones más variadas, con distintas personas y para conseguir objetivos diferentes, mejora y aumenta las habilidades comunicativas, por lo que es capaz de conseguir más objetivos a medida que se produce este avance.

**heurístico-a** *adj* Dicho de alguna idea o teoría que sirve para interrogarse, para formular más preguntas. Sistema de enseñanza que guía o ayuda a los estudiantes para que aprendan por sí mismos.

**implícito-a** *adj* Incluido, connotado, contenido en algo sin expresarlo. Lo que se dice sin decirlo, o bien lo que se hace sin intención expresa.

**innatista** *adj* Dicho de las teorías que explican los rasgos psicológicos o lingüísticos en función de procesos internos e individuales, ajenos a la experiencia sensorial o social. Innato, opuesto a aprendido. Una característica del individuo es innata cuando no es aprendida.

**interacción** *f* Acción o proceso bidireccional en el que participan dos o más personas, y en el que cada una influye en las otras y, a su vez, es influida por las demás. El hecho capital de la interacción es que quienes participan en ella se encuentran en un campo común, se dirigen unos a otros y sus actos son interpretados y regulados recíprocamente.

**(conocimiento) metalingüístico** *m* Capacidad específica que utiliza el ser humano para llevar a cabo un acto de representación que tiene como referente la utilización de los signos del lenguaje.

**microproceso** *m* Conjunto de hechos o acciones observados momento a momento, dentro de una secuencia limitada temporalmente.  
*Véase también* proceso.

**pragmática** *f* La pragmática del lenguaje estudia factores como las relaciones entre los comunicantes en virtud de sus respectivos roles, la intención o finalidad de la comunicación y las funciones comunicativas, es decir: lo que se puede hacer con el lenguaje. Incluye el estudio de todos los componentes y las condiciones de la comunicación.

**proceso** *m* Serie de acciones que producen un cambio o desarrollo a lo largo de un tiempo.

**psicolingüística** *f* Término introducido por Osgood en 1954 para designar el estudio psicológico de los hechos lingüísticos. A veces la paternidad de este término también se atribuye a McNeill.

**texto oral** *m* Producción lingüística en la que se utiliza el canal oral. Existen varios tipos de textos orales, como el texto *conversacional* (que incluye la conversación cara a cara o telefónica, la encuesta, la entrevista, la tertulia, el examen oral, el debate, etc.), narrativo, descriptivo, predictivo, explicativo, argumentativo o retórico (C. Lomas, 1999). Algunos de estos textos también se pueden producir por el canal escrito. Son susceptibles de considerarse como contenidos de lengua oral, tanto de cariz conceptual como procedimental.

**transferencia (de conocimientos)** *f* Aplicación espontánea de los aprendizajes para resolver tareas nuevas, sin depender de la actuación o la sugerencia de otras personas.

## Bibliografía

**Bigas, M.; Correig, M.** (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Barcelona: Síntesis.

Este texto incorpora una visión muy actualizada de los principios y las prácticas que facilitan la tarea del especialista que trabaja con niños en el área de lengua.

**Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G.** (1997). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.

Aunque no esté dedicado exclusivamente a la lengua oral, ofrece un panorama muy completo de la intervención psicoeducativa en este ámbito.

**Lomas, C.** (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras* (vol. 1 y 2). Barcelona: Papeles de Pedagogía / Paidós.

El enfoque etnometodológico y pragmático puesto al servicio de la optimización de los aspectos pragmáticos de la lengua.

**Rio, M.J. del** (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: Paidós.

Un intento de sistematizar las intervenciones en lengua oral desde una perspectiva comunicativa.

**Sánchez Cano, M.** (1999). *Aprenent i ensenyant a parlar*. Lleida: Pagès.

Partiendo de un análisis interactivo de los procesos psicológicos de enseñanza y aprendizaje, el autor explica cómo pueden colaborar enseñantes y psicólogos para ayudar a los niños y jóvenes a mejorar la competencia comunicativa y lingüística.

**Ruiz, U.** (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Barcelona: Síntesis Educación.

Síntesis amplia y actual sobre la adquisición de una segunda lengua, que da muchas ideas para el trabajo psicoeducativo.

## Referencias bibliográficas

**Bandura, A.** (1976). *Social learning theory*. Engelwood Clifts, Nueva Jersey: Prentice Hall. (Traducción castellana: *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe, 1982).

**Batjín, M.M.** (1993). "La construcción de la enunciación". En: A. Silvestri; G. Blanck (ed.), *Batjín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

**Beaugrande, R.A.** (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman.

**Bernstein, B.** (1972). *Class, code and control. Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge and Kegan.

**Bruner, J.** (1986). "De la comunicación al lenguaje". En: *Infancia y aprendizaje. Monográfico 1: La adquisición del lenguaje* (pág. 115-132). Madrid: Pablo del Río.

**Bunce, B.H.** (1995). *Building a Language-Focused Curriculum for Preschool Classroom*. Vol. II: *A planning guide*. Baltimore: Paul H. Brookes.

**Calsamiglia, H.; Tusón, A.** (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

**Calsamiglia, H.; Cots, J.M.; Lorda, C.U.; Nusbaum, L.; Payrató, L.; Tusón, A.** (1994). "Estrategias comunicativas e identidades socioculturales en *talk shows*: Un ejemplo de *La vida en un xip*". En: *Sintagma* (núm. 6, pág. 39-50). Lleida.

**Chomsky, N.** (1957). *Syntactic structures*. La Haya: Mouton (trad. cast.: *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI, 1974).

**Coll, C.** (1995). *Psicología de l'educació*. Barcelona: UOC.

**Cooper, D.C.; Anderson-Inman, L.** (1988). "Language and Socialization". En: M.A. Nippold (ed.). *Later language development*. Boston: A College-Hill Publication.

**Cortés, L.; Bañón, A.** (1997). *Comentario lingüístico de textos orales*. Vol. I: *Teoría y práctica (La tertulia)*. Madrid: Arco/Libros.

**Flanders, N.A.** (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya (ed. original en inglés, 1970).

**Garton, A.; Pratt, C.** (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.

**Garton, A.F.** (1992). *Social Interaction and the development of language and cognition*. Londres: LEA.

**Generalitat de Catalunya** (1989). *Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

**Generalitat de Catalunya** (1992). *Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament* (núm. 428). Barcelona: Departament d'Ensenyament.

**Gobierno de Navarra** (1991). *Adaptación del diseño curricular*. Documento interno. Pamplona/Iruña: Gobierno de Navarra.

**Gobierno Vasco** (1992). *Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria. Lenguas*. Vitoria: Gobierno Vasco.

**Gràcia, M.; Rio, M.J. del** (2000). "La interacción entre niños pequeños y sus padres y la adquisición del lenguaje". En: *Revista Síndrome de Down* (núm. 17, pág. 2-24). Santander.

**Gràcia, M.; Galvan, M.J.** (1999). "Naturalistic intervention in the development of children's communication and linguistic skills". En: *Pragmatics* (vol. 9, núm. 4). Antwerp.

**Hadley, P.A.; Schuele, C.M.** (1995). "'Come buddy, help, help me'. Verbal interactions with peers in a Preschool Language Intervention Classroom". En: M.L. Rice; K.A. Wilcox. *Building a Language-Focused Curriculum for Preschool Classroom*. Vol. I: *A foundation for Lifelong Communication* (pág. 105-125). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

**Jorba, J.; Gómez, I.; Prat, A.** (ed.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: UAB/ICE.

**Kaye, K.** (1986). *La vida social y mental del bebé*. Barcelona: Paidós.

**Labov, W.** (1969). *Educación y sociedad*. Madrid: Akal (trad. castellana de 1989).

**Lock, A.** (1980). *The guided reinvention of language*. Nueva York: Academic Press.

**Lomas, C.; Osoro, A.; Tusón, A.** (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

**Luria, A.** (1974). *Lenguaje y comportamiento*. Madrid: Fundamentos (ed. original rusa, 1958).

**Ministerio de Educación y Ciencia** (1989a). *Diseño curricular Base. Educación primaria*. Madrid: MEC.

**Ministerio de Educación y Ciencia** (1989b). *Diseño curricular Base. Educación secundaria obligatoria*. Madrid: MEC.

- Oliva, A.; Palacios, J.** (1998). "Familia y escuela: padres y profesores". En: M.J. Rodrigo; J. Palacios (coord.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Pujol, M.** (1994). "Introducción a la didáctica de la lengua oral". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* (núm. 23, pág. 9-19). Madrid.
- Pujol, M.** (1999). "Aspectes aplicats de la psicopedagogia de la llengua oral". En: M.J. del Rio (coord.). *Psicopedagogia de la llengua oral*. Barcelona: Ediuoc.
- Puyuelo, M.** (1998). *Batería de lenguaje objetiva y criterial*. Barcelona: Mason.
- Rio, M.J. del** (1992). "El desenvolupament del llenguatge més enllà dels sis anys". En: C. Triadó. *Psicologia evolutiva*. Vic: Eumo.
- Rio, M.J. del** (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral. Un enfoque comunicativo*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Rio, M.J. del** (ed.) (1997). *Lenguaje y comunicació en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rio, M.J. del; Sánchez Cano, M.** (1996). "Enseñar lenguaje oral en la escuela". En: A. Barca; J. Escoriza; R. González; J.A. González (ed.). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rio, M.J. del; Gràcia, M.** (1997). *Una aproximación a los intercambios comunicativos entre niños pequeños y adultos*. *Infancia y Aprendizaje* (núm. 75, pág. 3-20).
- Rondal, J.** (1990). *La interacción adulto-niño y la construcción del lenguaje*. México: Trillas.
- Sánchez Cano, M.** (1999). *Aprenent i ensenyant*. Lleida: Pagès.
- Sánchez Cano, M.** (1994). *L'adquisició del llenguatge en alumnes amb NEE, en el marc escolar. Un estudi interactiu*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Sánchez Cano, M.; Rio, M.J. del** (1995). "La interacción en el aula". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (núm. 3, pág. 24-31). Barcelona.
- Saville-Troike, M.** (1982). *The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schopenhauer, A.** (1991). *L'art d'avoir toujours raison, ou dialectique éristique*. Saulxures: Circé (1.ª ed. alemana, Leipzig, 1864).
- Siguán, M.; Coromina, M.; Vila, I.** (1986). *Metodologia per a l'estudi del llenguatge infantil*. Vic: Eumo.
- Staats, A.W.** (1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.
- Tusón, A.** (1991). "Iguales ante la lengua, diferentes en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". En: *Signos. Teoría y práctica de la educación* (núm. 2, pág. 50-59). Gijón.
- Verschuieren, J.; Östman, J.; Blommaert, J.** (ed.) (1994). *Handbook of Pragmatics*. Filadelfia: John Benjamin.
- Vigotsky, L.** (1981). *Lenguaje y pensamiento*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vila, I.** (1997). "Les relacions família-escola i els programes de suport a les famílies". En: *Entorn social i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: UOC.
- Vilaseca, R.M.** (1991). *La adquisición del lenguaje: un modelo interactivo de intervención*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- Wells, G.** (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.