

NECESIDADES DE COMUNICACIÓN E INTENCIÓN COMUNICATIVAS. LOS ACTOS DE HABLA Y SU APLICACIÓN EN SECUNDARIA

Gloria García Rivera

Facultad de Educación - Universidad de Extremadura

La lengua oral se caracteriza por el hecho de su omnipresencia y, a la vez, su solapamiento en el mundo de la enseñanza por la lengua formal y/o escrita, que es la que se plantea normalmente como tarea académica, prueba de control, trabajo monográfico, comentario de texto, etc.

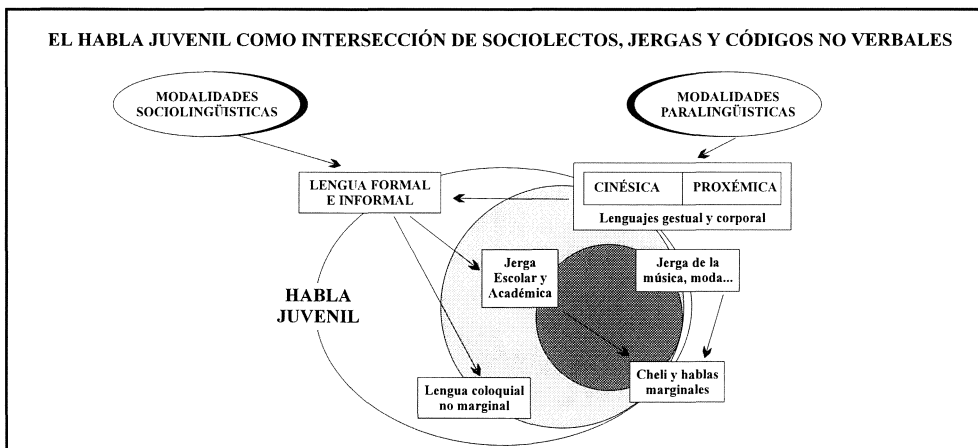
Y es que, los alumnos y alumnas de Secundaria, igual que los de otros niveles, no reciben a menudo un tratamiento **sistemático** de los **usos de la lengua oral** en los distintos **marcos comunicativos posibles**. Fundamentalmente, en las tres situaciones con las que podemos trabajar:

- 1) lengua oral como **experiencia directa**
- 2) lengua oral como **experiencia “vicaria”**
- 3) lengua oral como **experiencia inducida**

LA LENGUA ESCOLAR COMO LENGUA ORAL

En el primer caso, nos planteamos la lengua oral en su doble plano: lengua formal o formalizada, en el marco del aula por ejemplo, cuando el profesor pregunta al alumno y éste responde conforme a pautas tácitas, que es lo que se conoce como “lenguaje del aula” o “lengua de la instrucción”; en un segundo plano, estaría la lengua informal, que es la que el alumno mantiene cuando habla con su “grupo de iguales”, con toda una serie de usos propios de las jergas juveniles, tan influenciadas por ciertos fasolectos (moda, música, etc).

Todo ello, además, bajo el peso de una jerga académica, que impregna la interacción comunicativa, y que hace que unos códigos se solapen con otros, de forma que dicha mezcla es lo que podemos llamar “lengua escolar”, vista justamente como una **criollización** de códigos:



La diferencia entre lengua formal y no formal radica, a nuestro juicio, no sólo en un uso más o menos experto del código. Depende mucho del grado de **Personalización** o **Despersonalización** del lenguaje, es decir, el que se le pida al alumno que se marque o destaque en el discurso, como una de las reglas implícitas para lograr la eficacia comunicativa. Por ejemplo, una opinión, en un debate informal, siempre es asumida en 1ª persona por quien la pronuncia. Ahora bien, si es una disertación, o una exposición formal en un congreso, o una intervención pública, es normal que el hablante use un **“plural de modestia”**, que simplemente es un marcador de “humildad”, de que lo importa no es el sujeto de la enunciación sino el enunciado mismo; o, dicho de otro modo, que la desaparición del “ponente” en 1ª persona es justo para que lo que se capte como valioso sea el mensaje en sí: “A nuestro juicio, ésta es la mejor solución...”

Pues bien, el enunciador expandido en esta forma más o menos anónima, o bien otras marcas (la ritualización del acto comunicativo, la colocación de los intervinientes, la planificación o secuenciación del mismo conforme a unas reglas implícitas, la necesidad de precisar, evitando la alusión al contexto o el sobrentendido...) ponen de manifiesto que estamos ante un acto formalizado, que el alumno entiende en cuanto se habitúa a observar y considerar los indicadores de discurso. Por ejemplo, ¿es igual una charla informal que una entrevista de trabajo, una pregunta en un pasillo que un examen oral?

Ciertamente, todas son modalidades dialogales, pero el grado de formalización es lo que separa dichos usos, y eso es lo que el alumno empieza a aprender, que la competencia verbal y comunicativa dependen, en última instancia, de la acomodación al contexto y al destinatario, y que, si bien en la lengua oral espontánea, nuestro discurso puede ser más “egocéntrico” y familiar, en la lengua formal lo que se requiere es que la conducta verbal se adapte a unos fines y ejes que la predeterminan.

En el primer caso, en la charla en un bar, se está inmerso en una situación que parece “marchar sola”. en el caso de la lengua oral formalizada, sólo progresa si se cumplen ciertas reglas implícitas, o al menos si se coopera dentro de su cauce. Por ejemplo, un debate formal exige siempre obviar la descalificación personal o el impropio, porque eso parece anularlo, descalificar a los intervinientes, “romper la baraja”, en suma. En cambio, no hay “dique” aparente que impida, en una discusión informal, pasa de las razones a los argumentos “ad hominem”.

LA LENGUA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO LENGUA ORAL

Otra experiencia oral muy importante es la que los alumnos tienen cuando oyen la radio, la Televisión o cualquier otro medio de canal “audio”. Pero también cuando asisten a una conferencia, a un mitin político, a una presentación comercial, es decir, a usos “expertos” de la lengua, por parte de comunicadores u oradores de distinta índole, incluyendo aquí los propios monólogos o lecciones magistrales del profesor. En estos casos, no es obligado que el alumno o el destinatario, en general, interactúe; es decir, lo normal es una actitud pasiva, pero no por ello deja de ser una fuente importante de pautas lingüísticas, que el alumno va a reproducir luego.

La experiencia vicaria de esta clase tiene, con todo, unos claros limitadores o condicionantes en el hecho de la **dependencia tecnológica**, es decir, en que el escenario de la lengua

oral “directa” no es desde luego el que marcan las cámaras o el que uno tiene que imaginarse en la radio, del mismo modo que las miradas en una interacción directa no ven lo mismo que el espectador de una tertulia televisiva. Por citar una anécdota, los pies o la posición de las piernas al sentarse también tienen su lenguaje, y ello es difícilmente captado por un lenguaje televisivo que prima el plano general o el “americano”, aparte de los primeros planos.

Por tanto, un telediario, por ejemplo, aparece como una sucesión de “bustos frontales parlantes”, que poco tiene que ver con el dinamismo y la motricidad de una interacción “face to face” o una comunicación de grupos. La mirada a la cámara del locutor tampoco es una mirada de “feed-back”, no recibe información a cambio, es casi autorreflexiva. Tampoco se mejoran mucho estas rutinas de contacto introduciendo público en el estudio, pues su función es más la de un “coro” que aplaude o subraya ciertos momentos del espacio televisivo, que la de un auténtico interlocutor grupal. La TV gusta del plano corto, busca la fotogenia de ciertas caras, o se articula en torno a la voz de un conductor... Los movimientos, la proximidad, los gestos y toda una serie de comportamientos paraverbales quedan, pues, solapados, minimizados, “en sordina”. Precisamente, el éxito de programas como “Esta noche cruzamos el Misisipi” confirma la excepción a la regla: la importancia de la improvisación, la gestualidad, la motricidad... como elementos dinamizadores.

Más ventajas ofrece, desde este punto de vista, la RADIO. Tal vez porque la posibilidad de interacción es más abierta, y eso pese a que, paradójicamente, ofrece aún menos indicadores “escénicos” que la conversación o tertulia televisiva. Tal vez porque la magia de la voz, los sonidos, la música, etc suplen un poco todo lo demás, como si todo formara parte de una melodía capaz de hechizar al oyente, de envolverle. Tal vez, o sin duda, porque la recepción de un mensaje es más distendida y menos absorbente que la de un vídeo o televisión, nos permite hacer otras cosas o se asocia a ciertas actividades más dinámicas o gratificantes, como conducir, pasear, dormir...

La radio, pues, es ese *Templo de Uyulala* de “La Historia Interminable”, una voz sin cuerpo que llena el aire, y a la que podemos interpelar de forma más fácil, con la complicidad que da el que también nosotros figuremos sólo como una voz, como un testimonio más o menos anónimo.

Por eso las simulaciones de radio escolar, desde lo más modesto al montaje de una miniemisora del centro, son doblemente positivas: familiarizan al alumno con los “mass media” y les ayudan a “desinhibirse”, a hablar para muchos sin la presencia “estresante” de ese auditorio.

LECTURAS QUE DAN MUCHO QUE HABLAR

En una tercera situación, usamos la lectura, o cualquier otro cauce de expresión escrita o incluso de comunicación no verbal, como estímulo y forma de dar entrada a la expresión oral. Es lo que llamamos **experiencia inducida**, que se basa en la capacidad de “transcodificar”, de pasar de un código a otro.

El prototipo de esta actividad son los denominados “**fórum**”, es decir, el **comentario oral** que suscitamos a raíz de la audición de un recital o de un disco, de la lectura de un libro,

de la visita a una exposición, del visionado de una película, del comentario de una noticia de actualidad, bien sea que ésta se haya transmitido por vía oral -radio-, impresa -periódico- o audiovisual -televisión-. Lo que importa es que usamos esa información previa para organizar una actividad de comentario de varias personas, acudiendo a cualquier de las pautas que regulan una discusión informal, una mesa redonda con debate posterior, un coloquio abierto...

La tertulia sería un poco el modelo, como diálogo débilmente formalizado en grupo; es decir, se articula con una reglas mínimas, por ejemplo, un conductor o moderador, pero no tiene las constricciones de un debate o congreso de índole científica, con lo cual oscilamos siempre en las dos orillas de personalizar o des-personalizar el mensaje, algo que es ideal para los adolescentes: hablar con sentido de ciertos temas, pero sin perder de vista los lazos personales, el apoyo personal o la “empatía” que suele aflorar en una tertulia, cuando se genera ese clima favorable.

Dialogar, en este sentido, no sería sólo el “conquistar una fortaleza” de **Bally**, sino también el saber seducir, el traer a tu terreno al interlocutor, algo así, como reproducir la situación ritual y de complicidad de un cuento oral. Se comunican ideas, qué duda cabe, pero también se comunican experiencias y puntos de vista muy subjetivos, y eso es lo que hay que posibilitar o, como decía **Maetz**, multiplicar, que se hable y se “dispute” de todo, sanamente, con juicio.

Sólo SERAFINI¹ habla como rango propio de los **escritos expresivos**, y coloca en él la carta , el diario o la autobiografía, es decir, textos donde la marca del “yo” es prácticamente obligada. Por el contrario, los escritos **informativos-referenciales** o **informativo-argumentativos**, siguiendo con la clasificación de SERAFINI, exigirían una capacidad de objetivación tendente a ocultar o aminorar al menos el énfasis sobre el sujeto. Neutros o no marcados serían, en tal caso, los escritos **creativos**, pues no exigen a priori la marca positiva o negativa, pues habrá una lírica, como la romántica, egocéntrica, y otra, como la de **Jorge Guillén**, donde también el sujeto parece desaparecer.

Pero más que en un juicio de intenciones, la elección de personalizar o des-personalizar el mensaje repercute en la elección de código, de sociolecto, e incluso de fasolecto y geolecto, pues las modalidades estándar o la lengua normativizada tienen a ocultar cualquier diferencia, cualquier información personal que aparecen sin duda en un habla dialectal o familiar muy acusada.

El lenguaje **informal es**, por ende, **inevitablemente autoexpresivo**, pues la espontaneidad deja rienda suelta a todo tipo de marcas de personalización, desde la dicción al idiolecto léxico o sintáctico. Por contra, el lenguaje **formal** actúa como una apisonadora que iguala cualquier desnivel o anomalía, y constriñe los usos a ciertos “caminos” o vías ya establecidas y aceptadas.

El lenguaje formal tiende, pues, a un **lenguaje normativizado**, pues sus ideales de precisión y rigor pueden verse interferidos con informaciones indeseables, “rumor” en suma, del sujeto emisor. Un médico en un congreso o un ciudadano que hace una recla-

¹ SERAFINI (1989): *Cómo redactar un tema*, Paidós, Barcelona.

mación en una oficina no comunican en tanto que tales o cuales individualidades sino más bien por el rol que asumen y lo que se espera de ellos que hagan. Por eso todo lo que perturbe esa correcta y encauzada comprensión del mensaje, se verá como no pertinente.

Por consiguiente, el *saber cuándo y cómo se debe personalizar o despersonalizar un mensaje* es una estrategia discursiva importante, como analizaremos más adelante. Por ejemplo, de qué modo y con qué familiaridad dirigirse a un destinatario, desde las maneras más efusivas y personales (“querido compañero”) hasta las más propias de una cortesía social y de una situación de comunicación formalizada (“estimados colegas”). La **despersonalización** no se limita sólo al uso de construcciones impersonales (se piensa, se dice, uno cree, la gente opina...); se traduce también en una actitud más distanciada hacia lo que se está diciendo o argumentando.

Cuando uno se despersonaliza en cierta medida para objetivar un mensaje, se ve obligado a matizar, a precisar, a medir lo que está diciendo, y, en su caso, a **citar** de forma expresa a otras personas o fuentes. En la lengua personal, rara vez citamos, porque asumimos todo lo que vamos diciendo, aunque no sean ideas nuestras. En la lengua formal, el rigor nos hace separar, analizar, comparar, ordenar, y entonces surge, por ejemplo, la *cita textual*.

LOS ACTOS DE HABLA.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN CLAVE RETÓRICA

En términos funcionales y pragmáticos, es indudable que hay multitud de “escenarios para el lenguaje”² y que los escenarios actuales desbordan los géneros clásicos de la retórica (el género deliberativo, judicial y epidíctico). Un saludo, un insulto, contar una anécdota, acordar algo entre alumnos y profesor... todos son actos de habla, pero teñidos de un conjunto de reglas y operaciones “opacas”, “de caja negra”, que podemos -al menos en parte- sacar a la luz. Como en el psicoanálisis, *des-velar* el contenido o la operación *oculta* es en gran medida resolver el conflicto en torno a qué hablar y lo que significa como interacción social y comunicativa.

Las estrategias didácticas para mejorar la eficacia comunicativa vienen ya descritas en la Retórica clásica, y lo que se necesita es una acomodación a la realidad actual. Recordemos que ésta distinguía entre operaciones discursivas y no discursivas. Por ejemplo, la **intellectio**, es decir, el examen previo de todos los factores situacionales antes de comenzar la producción del texto, como la consideración del contexto, el destinatario, la intención del mensaje o la demanda comunicativa que cubre. Esta operación se desarrolla, pues, en el plano de la enunciación, y supone el avistamiento u observación de los indicadores situacionales. Una buena estrategia, pues, en este nivel será el acostumbrar a los alumnos a que, antes de hablar, observen con cuidado todas estas circunstancias y las tengan en cuenta para adecuar el mensaje.

Cuando “uno ha avistado ya el horizonte”, es cuando podemos de verdad empezar las operaciones de *arrancar* la comunicación: las operaciones de **inventio**, **dispositio** y **elocutio** son como ese saber adónde quiero ir, por qué camino y qué marcha o conducción impon-

² CABALLERO MUÑOZ, D. (1992): *Análisis de algunos actos de habla*, Akal, Madrid.

go. Evidentemente, los retóricos clásicos nunca pudieron utilizar la analogía del automóvil, pero nos parece muy adecuada.

El salpicadero o cuadro de mandos es este taller donde producimos el texto y dirigimos la conducción. la **inventio** tiene que ver, por supuesto, con el hallar la información, es decir, con la documentación disponible en nuestra memoria a largo plazo o con la que consultemos externamente; la **dispositio** tiene que ver con la apropiación de esquemas textuales particulares, por ejemplo, los que dominan una narración de un cuento o una entrevista (es decir, las superestructuras de Van Dijk).

Por último, la **elocutio** implica el dominio de macroestructuras y microestructuras lingüísticas, esto es, la expresión verbal de esas “ideas” y “esquemas”. En concreto, depende de este nivel el **dominio del código oral** y del **código escrito**, con sus singularidades y diferencias textuales (v.gr. usar expresiones coloquiales, muletillas... o apoyarse en los implícitos de la situación como marcas de oralidad no trasvasables al código escrito), aparte de las convenciones normativas (corrección fonética, gramatical, ortográfica...).

La correcta selección de información relevante y su estructuración (es decir, **inventio + dispositio**) es lo que se denomina, en los enfoques textuales, **coherencia**; paralelamente, el grado de ensamblaje o conexiones, y los mecanismos que rigen éstas (repeticiones, relaciones sintácticas, concordancias, enlaces...) es lo que se denomina **cohesión**.

Por último, decían los clásicos, tenemos la **memoria** y la **actio** o **pronuntiatio**, y aunque las presentaban como operaciones que no producen discurso (porque lo que hacen es activar o ejecutar las operaciones anteriores), sin duda aluden a dos actividades a menudo olvidadas: el *cuidado de la memoria* y el *cuidado de la dicción*.

El trabajo sobre inventio-dispositio-elocutio incide sobre el texto retórico, mientras que el de la intellectio-memoria-actio trabaja de forma más amplia sobre el hecho retórico. Un mismo texto es tomado de distinta forma según que el hecho retórico cambie: el insulto, por ejemplo, como un lazo fático-afectivo o de agresión.

El problema de la retórica clásica es que no subrayaba suficientemente que todos estos procesos operaciones rara vez son secuenciales o unidireccionales, es decir, no se hace todo “paso a paso y de una vez” sino que lo normal es que las operaciones se crucen y realimenten continuamente. Por ejemplo, la conceptualización puede cambiar (v.gr. el orador se da cuenta de que el tema no interesa a la audiencia, quiere terminar antes...) y entonces todo ello repercute en la inventio, dispositio...

La complejidad de tareas, los cruces e interacciones continuas, todo ello es lo que, a la luz de modelos cognitivos como el HAYES-FLOWER,³ se ha denominado “**sobrecarga cognitiva**”.

La manera de combatirla es procurando algunos atajos o “trucos”, es decir, automatizando algunas tareas:

- a nivel de la intellectio: hacer presentación/conclusión (exordio/peroratio)

³ CASSANY, D. (1987): *Describir el escribir*, Paidós, Barcelona.

- a nivel de la inventio: procedimientos heurísticos para hallar y combinar ideas (técnicas de creatividad).

- a nivel de la dispositio: asimilación de algunos patrones textuales para tipos particulares de textos (antes-durante-después; causa-consecuencia; presentación-expone-solicita).

- a nivel de la elocutio: disponer de un conjunto de formulismos o acuñaciones lingüísticas, enlaces, formas de empezar/terminar ciertos escritos, citas, etc.

- a nivel de la memoria: procedimientos para organizar la información (esquemas).

- a nivel de la pronunciación: insistir, por ejemplo, en el vocabulario cacográfico y en las dudas y dificultades idiomáticas.

Con todo ello, se supone que activamos en el alumno diferentes ficheros de formas de dirigirse a la audiencia, ideas, esquemas de texto, fórmulas, recursos mnemotécnicos y dudas del lenguaje, y que todo ello es como la “experiencia del conductor”, la puesta a disposición de discursos para salvar los *baches* y *obstáculos del camino*.

Esta concepción de la didáctica de la lengua oral se basa, en cierto modo, en la idea de SMITH de que aprendemos las convenciones de la escritura de la misma manera que aprendemos la lengua hablada, es decir, de una forma **espontánea**, es decir, con estas notas:

- es un aprendizaje sin esfuerzo.
- es un aprendizaje vicarial.
- se da en colaboración y en el marco de un grupo de interacción comunicativa.
- en relación a usos y funciones concretas.

Otros factores **afectivos** planean, igualmente, sobre el grado de eficiencia: así, lo que SMITH llama la “lectura como lector” es en gran medida la transferencia de aprendizaje que el sujeto hace cuando se da cuenta de que lo que lee puede “servirle de algo”, y existe de igual modo en la lengua oral, cuando la **transferencia de aprendizaje** viene al oír un cuento (cf. BETTELHEIM), estar atento a un diálogo, escuchar una conferencia... conductas todas que el receptor puede adoptar un rol pasivo o activo (igual ocurre en el caso del resumen, el que se limita a “podar” o subrayar el texto, y el que lo reconvierte y reelabora con expresiones personales).

Lo mismo ocurre con la noción de “**filtro afectivo**” de KRASHEN, y que alude en realidad a un constructo de variables: edad, intereses, experiencias previas lectoras más o menos gratificantes, motivación hacia la tarea... Lo que ocurre es que el **aprendizaje espontáneo** citado antes debe ser apoyado por una batería de recursos didácticos, y en especial el aprendizaje de estos “trucos” de automatización/desautomatización de un mensaje (en su doble plano de contenido y expresión), a partir, eso sí, de la propia observación de los **errores**:

- en palabras individuales: incorrecciones, barbarismos...
- en bloques textuales: oscuridad, desproporción, confusión (ambigüedad sintáctica, de sentido...).
- en la selección y estructuración de ideas: enfoque inadecuado, mala documentación...

⁴ CASSANY, op. cit., pág. 66.

La *desautomatización* es también posible, según los casos y los contextos, en todos los niveles, desde la ideación del texto (contenidos, enfoque, estructura... originales) hasta la propia expresión y declamación (metáforas, lectura expresiva, acentos enfáticos...).

La casuística enseña, no obstante, que estos criterios son siempre bastante relativos y deben ser ponderados a la luz del **acto de habla** concreto. Así, la ambigüedad no es siempre, pues, un indicador negativo o de confusión. El discurso lúdico o literario practica a la vez una lengua formalizada y unos recursos de desautomatización de la percepción, de des-trivialización. Además, a veces el error no sólo es por una presencia inadecuada de algo (v.gr. la afectación, el artificio superfluo, que hace que calificuemos a una persona de cursi o pedante en su forma de hablar), sino también por defecto: una descripción poética “poco ornamentada”

En consecuencia a diferencia del texto *frío* de un Tratado de Geometría (es decir, *expresión automatizada + actitud despersonalizada*), nos podemos encontrar con unas imágenes sumamente originales y desconcertantes (*percepción desautomatizada, expresión des-trivializadora + actitud personalizada*), que lo diferencia también del texto coloquial de una charla en un bar (*expresión automatizada, trivial + actitud personalizada*).

En todo caso, la **lengua formal** parece exigir una **automatización de tareas** paralela a una **despersonalización del mensaje**: se trata de una “conducción pautada”; en cambio, la lengua oral informal es una lengua más personalizada y desautomatizada, en el sentido de espontánea y poco pensada o planificada según unas reglas estrictas.

Sin embargo, esta diferencia entre lengua formal e informal es un *continuum*, pues, como vemos en una tertulia, el grado de formalización depende también de las condiciones del contexto, la intención del mensaje, etc, de modo que una tertulia literaria o de arte siempre podrá resultar más formal que una discusión de fútbol.

Se ve, todavía mejor, en una discusión sobre política: las reglas se respetan o transgreden según la personalidad de los sujetos, su intención o valoración del contexto, etc.

Estos juegos entre lo trivial y lo no trivial, lo rutinario y lo desacostumbrado son propios del ámbito lúdico de la lengua, y se realizan no sólo en la expresión literaria, sino en los mensajes más sencillos y cotidianos de la publicidad, la propaganda, el chiste, o lo que FREUD denominaba los “actos fallidos”. Porque no olvidemos que todo el discurso se valida o invalida a partir de lo *aptum o decorum*, esto es, de lo conveniente o adecuado a los ejes situacionales, intención comunicativa, etc. Un mensaje se invalida, por ejemplo, no sólo por su contenido, su mala estructuración o algún error de expresión: puede ser simplemente una inadecuación al contexto, como el faltar a ciertos rituales propios de los marcos o escenarios de comunicación (v., gr. un pésame conlleva además una cierta gestualidad “de respeto y condolencia”. incompatible con una actitud alegre o distendida).

Como resumen de todo lo dicho, creemos importante que el alumno/a sea orientado en cuanto a observar y transferir conductas (importancia del aprendizaje vicario) que le harán más fácil ese aprendizaje espontáneo de que hablábamos, y, a la vez, brindarle herramientas de procesamiento automático de la información o de desrutinarización de la misma, según se quiera. Para todo ello, las estrategias que resumimos son:

- en todos los casos, procurar que el “filtro afectivo” sea **favorable**, es decir, un “clima” comunicativo facilitador.

- **reforzar la experiencia directa de la lengua oral**, a través de promover la socialización, la colaboración en el marco del grupo “de iguales”, etc. Pedirles que se esfuercen no sólo en expresarse sino también en usos comunicativos, es decir, que tengan muy en cuenta al oyente, el momento de la comunicación, etc. Aprendizaje de la eficacia y de la flexibilidad/adaptación a situaciones. Frente al egocentrismo, capacidad de ver al destinatario, de avistar la situación y adaptarse.

- promover las transferencias de aprendizaje de las situaciones **vicarias**, especialmente de los medios de comunicación (es importante la preselección adecuada de éstas por el profesor).

- fomentar un uso abierto y significativo de experiencias inducidas tendentes a subrayar la importancia de la palabra oral: librofórum, cinefórum, recitales, escenificaciones, recogida de tradiciones orales... En este sentido, potenciar la tradición como experiencia de la comunidad y expresión del imaginario colectivo.

- relacionar siempre la lengua oral con la competencia comunicativa en sentido amplio, es decir, potenciar el aprendizaje multisensorial: cinésica, proxémica, imagen, implícitos...

- promover técnicas de apoyo a la “inventio”, tanto de consulta de la información (documentación) como de procedimientos heurísticos y de “desautomatización” (v.gr. lo que Rodari llamaba la gramática de la fantasía, o bien juegos, técnicas de creatividad...).

- proporcionar esquemas o patrones de textos a través de una lectura extensiva bien orientada.

- diferenciar con claridad las características elocutivas del código oral y del código escrito. Apoyar este trabajo en repertorios de modismos, enlaces, formulismos de ciertos tipos de texto, etc.

- trabajar con esquemas que ayuden a memorizar el texto, a usar “guiones” tácitos o explícitos, verbales o gráficos (v.gr. esquemas), etc.

- apoyar la declamación o recitación del texto, y su “puesta en escena” con ciertas pautas retóricas (exordio-exposición-ideas de apoyo-epílogo) y auxiliares de comunicación (imágenes, expositores...). Cuidado en la dicción, lengua más normativizada en una exposición oral que en una charla informal.

- Insistir en otros aprendizajes más lúdicos y simbólicos, como el enseñar a contar una leyenda/un cuento: ritualización, cómo chismorrear, contar una historia misteriosa...

UN EJEMPLO FINAL : LA LENGUA ORAL Y LA RADIO

Como colofón, adjuntamos muestras de un material didáctico que proponemos para que los alumnos de Secundaria trabajen la radio y la lengua oral de forma conjunta.

Monólogo y diálogo. El periodismo radiofónico. Técnicas del monólogo y del diálogo

La radio es una magnífica escuela del lenguaje y de todas sus posibilidades y defectos. Cuando enciendes la radio hay dos posibilidades:

- que el locutor o locutora estén hablando solos, dirigiéndose a los oyentes (Monólogo)
- que el locutor esté hablando con otras personas (Diálogo).

Si está hablando solo, se dirige normalmente a la audiencia en general, es decir, a todos los que le puedan estar oyendo.

Las técnicas que puede emplear el profesional de la radio, cuando está en situación de monólogo, son las mismas que usamos todos si nos dirigimos a otras personas sin esperar una respuesta inmediata:

- la narración oral: contar una serie de hechos o acontecimientos. Por ejemplo, la crónica de noticias.
- la exposición y argumentación: presentar un tema o unos hechos, pero además con explicaciones, opiniones, datos, etc. Por ejemplo, los comentarios que puede hacer un locutor sobre una noticia.
- la descripción: retratar una cosa, persona o ambiente. Mediante la palabra, el locutor nos puede evocar algo, ocurre mucho en los programas nocturnos, o en el verano, cuando se habla evocando el frescor de las playas...

Las técnicas que puede emplear el profesional de la radio, cuando está en situación de diálogo, son las mismas que usamos todos cuando hablamos con otras personas y nos pueden responder inmediatamente:

- la conversación: hablamos con otra persona en un plano de libertad o igualdad, sin un tema único o fijo. Ocurre a menudo: dos locutores que hablan informalmente al empezar un programa.
- la discusión o debate: hablamos con otra persona, sobre un tema y con opiniones que pueden ser más o menos parecidas o bien contrapuestas. Los programas de temas políticos, deportivos, sociales... suelen traer dos invitados, de ideas opuestas, para que den sus opiniones acerca de un tema.
- encuestas: se pregunta el parecer de los oyentes sobre un tema (bien por llamadas en directo o bien mediante contestador automático).
- entrevista: se habla con un personaje invitado, teniendo en cuenta ciertas reglas (no se tiene familiaridad, hay que limitarse a los temas convenidos, etc).

Reconocemos géneros textuales en espacios radiofónicos

En la práctica, todas las técnicas de diálogo y monólogo se manejan muy ágilmente, es decir, se mezclan y suceden de forma muy rápida. Piensa por ejemplo en una Tertulia, bien de programas de noticias, deportivos, culturales...

Puede ocurrir todo esto:

- Monólogo.

El director del programa hace una breve presentación del programa de ese día, enumerando o explicando algunos de los temas que se tratarán (exposición). Cuenta o saca a colación una anécdota que le ha ocurrido a él o a otra persona (narración).

- Diálogo

El director-moderador da la palabra a alguien preguntándole sobre algo (conversación). La opinión de este contertulio es objetada por otro y se abre un turno de intervenciones (discusión o debate). El moderador pide la opinión de los oyentes sobre el tema en discusión (encuesta). Se llama a un personaje de actualidad y éste contesta a unas preguntas (entrevista). Incluso, suelen intercalarse otras clases de textos: carta oral que un periodista dirige a alguien, recitación de un poema, etc.

Es suma, la Tertulia es una actividad de múltiples funciones comunicativas. Es un diálogo o conversación en grupo, que participa también del debate, con ciertas reglas, como la existencia de un moderador, que da la palabra y limita los temas.

El español urgente en la radio y la actualidad

La comunicación radiofónica, como toda comunicación, es una relación entre un emisor, que envía una señal a través de un canal y un código, y un receptor que la recibe, en este caso, a través de un aparato de radio. Lo que importa es saber que, en este caso, el emisor tiene las siguientes tareas y condicionantes:

- Seleccionar tema según una finalidad (informar, entretener...)
- Elegir una técnica y una clase de texto: monólogo/ diálogo, noticia / comentario / tertulia...
- Estructurar el texto según su finalidad (darle coherencia), ser claros y ordenados (darle cohesión) y hablar con corrección.

Y todo ello teniendo en cuenta:

- El carácter rápido y cambiante de la actualidad.
- La diversidad del público oyente en cuanto a su nivel cultural, comprensión de las ideas o del lenguaje que se vaya a emplear, predisposición a ciertos temas, etc.

El profesional de radio tiene que tener mucha agilidad para situaciones que, a diferencia de la prensa escrita, no permiten corrección o pararse a pensar

- dar una noticia de alcance.
- improvisar un comentario sobre un tema surgido al hilo de la conversación.
- cortar a un entrevistado que se pone pesado o grosero, sin dejar de ser cortés.
- entrevistar con habilidad a un personaje famoso.

Pero quizás el problema mayor, en estas circunstancias, está en seleccionar el léxico y las expresiones de manera adecuada:

- Nombres de países, personas o lugares geográficos de dudosa pronunciación.
- Expresiones de moda, pero incorrectamente empleadas.
- Extranjerismos o tecnicismos de dudoso uso o pronunciación.

ACTIVIDADES

Individuales

1. Busca una emisora al azar en el dial y por lo que oigas debes deducir:

- tipo de audiencia a que se dirige.
- temática(s) que trata.
- forma de conducir el programa por el locutor e intencionalidad del mismo.
- grado de participación de los oyentes.

2. Examinar el papel que hacen los distintos tonos de voz y las pausas, según los programas. Por ejemplo, un programa matinal y un programa nocturno. ¿Cómo se consigue el tono animado o relajado?, ¿sirven a veces las pausas para que el oyente se interese más?

3. Elige un programa que sea de actualidad y grábalo. Transcribe las partes más destacadas, distinguiendo y analizando:

- partes de monólogo y técnicas o tipos de textos empleados.
- partes de diálogos y técnicas o tipos de textos empleados.
- la forma de relacionarse con los oyentes, cómo se les da entrada, la forma de hablar según la región o comunidad autónoma, estado de ánimo, interés por el tema...

4. Explica qué género de novela de aventuras quedaría mejor, a tu juicio, para un guión radiofónico. ¿Qué adaptación necesitaría para la radio un relato de piratas, como La Isla del Tesoro?, ¿y uno de miedo?

Grupo y en Equipo

1. Grabar varios programas de radio de distintas emisoras. Señalar alguna diferencia concreta entre.

- programación de emisoras locales y las de cobertura nacional.
- programas de una franja horaria diurna y de una franja horaria nocturna.
- programas de onda media y de onda modulada.

• la dicción de un locutor de programas informativos, la de otro que retransmite un partido y la de una presentadora de un programa nocturno de llamadas y música.

2. Las posibilidades de la radio son infinitas. Suponiendo que pudieras montar una pequeña emisora en tu centro, ¿cómo sería la programación de esa radio escolar?, ¿qué crees que podría aportar?

3. Convertir un episodio de una obra famosa, como el “Frankenstein” de Mary SHELLY, que es continuación del que vimos anteriormente, en un guión de radio.

BIBLIOGRAFÍA

ACTAS de las Comunicaciones del II Simposio Internacional de didáctica de la Lengua y la Literatura. (Monográfico sobre Didáctica de la Lengua oral), Escola de Mestres de Tarragona, 2, 3 y 4 de diciembre de 1991.

ALBADALEJO, Y): *Retórica*, Síntesis, Madrid, 1984.

BLECUA, J.M.: *¿Qué es hablar?*, Salvat, Colec. Temas Clave, 96, Barcelona, 1982.

BOURDIEU, Pierre: *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid, 1985.

DE LUCA, M.O.P. de: *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Kapelusz, Buenos Aires, 1983.

GUERRERO RUIZ, Pedro; LÓPEZ VALERO, Amando: *El taller de Lengua y Literatura*, Universidad de Murcia, 1989.

- *Vocabulario básico para la Educación Infantil*, Universidad de Murcia, 1990.

- “Explotación didáctica de la conversación en el lenguaje oral”, en *II Simposio Internacional de didáctica de la lengua y la literatura*, Escola de Mestres, Tarragona, 1991, pp. 229-234.

NOVAK, J. y GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1984.

RECASENS, M.: *Cómo jugar con el lenguaje*, C.E.A.C., Barcelona, 1986.

- *Cómo estimular la expresión oral en clase*, C.E.A.C., Barcelona, 1989.

SÁNCHEZ, A.: *Una metodología de la lengua oral*, Escuela Española, Madrid, 1983.

SÁNCHEZ, B.: *Lenguaje oral. Diagnóstico, enseñanza y recuperación*, Kapelusz, Buenos Aires, 1971.

VARIOS AUTORES: *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*, Aprendizaje Visor, Madrid, 1990.