

METODOLOGIA DE INVESTIGACION DE LA COMUNICACION ORAL

Carlos Rosales López
Universidad de Santiago

Introducción

La comunicación oral constituye una de las diversas formas de comunicación humana, si bien reviste un especial interés en función de:

a) Se aprende desde los primeros momentos de la vida y se utiliza de manera continuada.

b) Ocupa un lugar relevante respecto a otras formas de comunicación en cuanto a cantidad de mensajes comunicados que se vehiculan a través de ella.

La comunicación oral guarda una estrecha relación con la comunicación escrita, formando ambas parte de la comunicación verbal en términos generales. Respecto a la escritura, se caracteriza por unas notas diferenciales como las siguientes:

— Su utilización más frecuente

—Su menor nivel de formalización

—Su carácter más espontáneo, con “menor tiempo de reflexión” en su realización.

Hay otras formas de comunicación humana que mantienen asimismo una importante relación con la comunicación oral. En el conjunto de actividades comunicativas de la persona se dan formas de utilización del espacio, del gesto, de la mirada y del movimiento. La comunicación oral se complementa, contradice o sustituye mediante estas otras formas de comunicación que han venido adquiriendo un creciente interés en la investigación reciente.

1. Investigación descriptiva de la comunicación oral.

La historia de la investigación sobre la comunicación oral se caracteriza por la evolución en el interés de los científicos desde los aspectos más perceptibles de la misma hasta los más ocultos o difíciles de desvelar y analizar. Se ha realizado en un principio una investigación de carácter descriptivo basada en la obtención de datos y análisis posterior de la expresión oral de las personas, preferentemente niños. Estos datos se han recogido por familiares próximos (frecuentemente padres) en diarios y las interpretaciones han sido predominantemente subjetivas.

A partir de los años treinta esta investigación descriptiva se perfecciona considerablemente al utilizarse técnicas como la recogida de datos según intervalos fijos y al utilizarse el alfabeto internacional en la transcripción de los sonidos. Progresivamente se introduce la utilización de aparatos técnicos como el magnetófono y el vídeo.

La investigación de carácter descriptivo presenta dos grandes modalidades: longitudinal y transversal. En el primer caso, ha contribuido al conocimiento de la evolución genética, madurativa del lenguaje, ofreciendo datos sobre la adquisición por la persona de vocabulario, estructuras de expresión y dominio del discurso. En el segundo caso ha permitido realizar estudios comparativos a través del contraste de las características de la expresión oral en distintos grupos sociales. En una dimensión patológica del estudio de la expresión, han dado a conocer las características de las principales dificultades de dominio fonológico, morfosintáctico y discursivo del idioma.

Con su aplicación al estudio de las características de la interacción verbal en el aula, las investigaciones descriptivas han permitido obtener interesantes datos relativos a las formas de intervención verbal del profesor y del alumno, a la relación entre ambos y a las repercusiones en el aprendizaje. Se ha podido constatar, por ejemplo, que formas de expresión directiva correspondientes a una enseñanza de carácter convencional, pueden estimular menos el aprendizaje y la intervención comunicativa del alumno (Flanders). Se ha podido constatar asimismo, que en términos generales, la intervención oral del profesor es considerablemente mayor que la del alumno y que sirve para vehicular funciones didácticas de carácter predominantemente organizativo e impositivo (De Landsheere).

Se puede considerar que en el momento actual la metodología descriptiva en el estudio de la comunicación oral, basada en la observación, recogida y análisis de la expresión, puede seguir contribuyendo de manera importante al mejor conocimiento de la comunicación oral en sus dimensiones normal y patológica, escolar y extraescolar. La utilización de instrumentos técnicos como magnetófono y vídeo puede perfeccionar considerablemente tanto la recogida de datos válidos y fiables como la realización del análisis del lenguaje. De manera específica, en el ámbito de la docencia esta metodología puede ayudar al profesor en la realización de una evaluación diagnóstica y formativa de las características y evolución del lenguaje de sus alumnos. A modo de referencia muy simple, se podría utilizar un esquema para la recogida de datos y análisis del lenguaje oral que comprenda apartados como los siguientes:

A. Datos personales y académicos del alumno.

(Edad, fecha de la grabación, ambiente familiar y sociocultural, número de hermanos, carácter, historial académico...)

B. Grabación de la expresión oral en situación conversacional.

Se procura el mayor respeto a la naturalidad de la situación, lo que implica a veces la utilización de recursos técnicos como la cámara oculta o el micrófono sin hilos. La recogida de datos debe proyectarse además sobre las personas que dialogan con el alumno y sobre las formas de comunicación no verbal y paraverbal.

C. Transcripción de la comunicación grabada.

En principio se realiza en el alfabeto propio de la lengua que se utiliza, si bien en investigaciones más profundas se puede hacer uso del alfabeto internacional. En esta

transcripción se deben incluir anotaciones correspondientes a los datos obtenidos sobre otros lenguajes y sobre los interlocutores.

D. Análisis de la expresión oral tomando como criterios referenciales los siguientes:

1. Características fonético articulatorias (a nivel normal y patológico). Registro de sonidos en los que el alumno cuenta con especiales dificultades.

2. Características morfosintácticas, relativas a aspectos como la concordancia, el uso del tiempo verbal, el uso de oraciones funcionales, simples y complejas, formas de enlace entre las mismas, etc.

3. Características discursivas. Estudio de la naturaleza del discurso. Predominio de la descripción-narración, uso del diálogo. En el primer caso, análisis de la precisión y riqueza del vocabulario y de la coherencia lógica de la expresión. En el segundo caso, análisis plural tomando en consideración aspectos relativos al uso socializado de la comunicación (respeto a los turnos, adaptación de la expresión).

4. Características semánticas. Análisis de campos semánticos, ideas eje y complementarias, vocabulario común y específico (términos técnicos y abstractos). Fuentes para el incremento del vocabulario (familiar, profesional, ambiental...).

5. Dimensiones paraverbales de la comunicación. Estudio del ritmo, volumen, tono, fluidez (continuidad, rupturas, repeticiones...)

Anotaciones críticas.

Por otra parte, la investigación descriptiva presenta grandes limitaciones en cuanto al conocimiento de la comunicación oral:

a) Se ha centrado de manera predominante en la expresión, cuando en realidad, ésta no puede entenderse sin la actividad complementaria de la comprensión. Ambas forman parte inseparable de la comunicación oral. Es en relación con el discurso del interlocutor como el propio discurso del hablante adquiere pleno sentido. Sin la comprensión del mensaje que nos comunican difícilmente podemos articular una expresión coherente. En situación conversacional la persona adquiere una cantidad considerable de aprendizajes que enriquecen su propia capacidad de comunicación. En los primeros estudios descriptivos el observador tomaba pocas notas sobre las características de la situación comunicativa y sobre la intervención de los interlocutores. En la actualidad estos datos se consideran de notable interés y su recogida puede facilitarse mediante la utilización de instrumentos técnicos.

b) La investigación descriptiva se ha proyectado sobre las manifestaciones externas, perceptibles de la comunicación, considerándola como un producto. En realidad, existe todo un componente mental interno, tanto en los procesos de comprensión como de expresión que constituyen los factores esenciales y determinantes de la manifestación oral externa. Investigaciones en el ámbito de la psicología cognitiva ponen de relieve la estrecha vinculación existente entre pensamiento y lenguaje, así como la importante influencia de las estrategias de procesamiento de información tanto en la dimensión comprensiva como expresiva.

c) No se ha tomado suficientemente en consideración la influencia de las características del contexto sociocultural e institucional en que se produce la comunicación. Esta puede variar considerablemente en función del nivel cultural familiar y social del alumno, así como con las características de la escuela (clima institucional y metodología). En el caso específico de las investigaciones que se han venido realizando dentro del aula, es posible detectar carencias como las siguientes (Titone, R., 1986):

1. Se concibe la enseñanza de modo tradicional, como simple transmisión de conocimientos y no como interacción a nivel personal, sobre todo, socioafectivo.

2. Se tiende a destacar el papel docente en lugar de ver la enseñanza como un intercambio de roles y una circularidad de estimulaciones (feedback).

3. Se pasan por alto numerosas variables interactuantes, no solo a nivel horizontal (estructura de relación docente-discente), sino también a nivel vertical (estructura emergente y profunda) además de las relaciones de docente y discente con los antecedentes situacionales e histórico-sociales.

4. Se minusvalora la influencia de factores no verbales que pueden sustituir o complementar la comunicación verbal.

5. En el lenguaje verbal no se toma en consideración la diferencia de códigos entre profesor y alumno a nivel sociolingüístico y antropolingüístico puesta de relieve por los expertos de la comunicación.

6. Se ignoran componentes de variabilidad y creatividad que pueden modificar la estructura de superficie de la comunicación y que dependen de la personalidad del profesor o de variables situacionales.

2. Investigación de los procesos mentales en la comunicación.

La investigación descriptiva, a través de la recogida de datos sobre la expresión de la persona, se manifestaba notablemente insuficiente para dar cuenta global del proceso de comunicación. Existe un amplio conjunto de operaciones mentales previas a la expresión que quedaban sin conocerse a través de dicho tipo de investigación. Permanecían también desconocidas las operaciones mentales correspondientes a la recepción y comprensión de los mensajes orales, la otra dimensión fundamental de la actividad comunicativa.

Los procesos mentales en la comunicación, su relación con el lenguaje, han sido objeto de estudio de la psicología cognitiva, dentro de la cual pueden identificarse investigaciones de diversa índole. Por una parte se ha investigado la relación general entre pensamiento y lenguaje. Por otra, se han estudiado relaciones más específicas entre determinados procesos mentales (percepción, memoria, asociación...), con la naturaleza de la expresión oral. Finalmente, se ha estudiado la metacognición como conocimiento y control por parte de la persona de la naturaleza de sus propios procesos mentales en el acto de la comunicación.

Por la importante influencia que han ejercido sobre investigaciones posteriores, es necesario referirse en primer término a las que se han centrado en el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Se identifican en este caso dos grandes posturas

científicas. La de Piaget, para quien el desarrollo el lenguaje es una manifestación y consecuencia del desarrollo mental de la persona, y la de la escuela de psicología rusa (Vigotsky, Luria...), para quienes el lenguaje constituye por el contrario, un agente de desarrollo intelectual. En un término medio, como en un intento de conciliación, J. Bruner defiende la existencia de una estrecha interdependencia entre pensamiento y lenguaje.

J. Piaget.

Según este autor, la maduración de la persona se produce en función de un proceso de carácter genético en el que la herencia recibida va determinando las características de desarrollo en relación con el medio. El hombre va accediendo con el tiempo a distintos periodos o etapas de evolución, fundamentalmente: sensomotor, preoperacional o simbólico, de operaciones concretas y de operaciones abstractas. La interacción entre capacidades heredadas y estímulos ambientales da lugar a la conformación de una serie de estructuras mentales como esquemas interiorizados de operaciones que posibilitan la realización en cada etapa de diversas actividades intelectuales. El aprendizaje se explica como un proceso de adaptación compuesto por las dimensiones complementarias de asimilación (modificación de lo externo) y acomodación (modificación propia para adaptarse a los estímulos). El lenguaje, como el resto de funciones de la persona, está sometido a dicho proceso de evolución genética. En este sentido, el desarrollo del lenguaje es una consecuencia del pensamiento, específicamente, de la capacidad de simbolización o representación, en función de la cual puede diferenciar entre significante (signo, símbolo) y significado (objeto o acontecimiento). Esta capacidad simbólica le permite al alumno acceder al dominio de los lenguajes en general y por lo tanto, al de carácter verbal.

Escuela soviética.

Para los psicólogos de la escuela soviética las funciones mentales se desarrollan también a través de la interacción de la persona con su entorno. De la naturaleza de éste va a depender en gran medida el desarrollo mental. Y el medio al que se concede mayor importancia es lógicamente el de carácter sociocultural. Aquí reside la gran diferencia de la postura soviética respecto a la escuela de Ginebra. Para Piaget el código genético ocupaba el principal lugar en la determinación del desarrollo. En la escuela soviética sin embargo, se concede un lugar relevante al contexto sociocultural. Se considera que el hombre aprende a través de la interacción con sus semejantes adultos una cantidad de experiencias que nunca podría adquirir de forma individualizada, y el instrumento de interacción con los demás, para la comunicación de experiencias, es el lenguaje oral. De aquí que se conceda a éste un primerísimo papel como factor de desarrollo intelectual. De hecho, se dice que la palabra no solo transmite experiencia, sino que se constituye en conformadora de los procesos mentales de atención, percepción, imaginación, conocimiento. La palabra sirve también de instrumento para organizar, sistematizar las experiencias directas de la persona con su entorno.

Según Vigotsky, resulta tan evidente la importante influencia del lenguaje en la formación de los procesos mentales, que es posible estudiar la naturaleza de éstos a través del estudio de las características de estructuración del lenguaje.

En cuanto a la relación entre pensamiento y lenguaje, Vigotsky piensa que en principio, los dos tienen orígenes y procesos de evolución diferentes, pero que en su desarrollo tienden a acercarse. Así, en el lenguaje existe una fase preintelectual (utilización de la palabra por imitación, por inducción externa sin un componente reflexivo importante), y a su vez, en el pensamiento se da una fase prelingüística (pensamiento que no se traduce en palabras quizás por falta de capacidad articuladora y expresiva). Con el tiempo, estos dos procesos, de desarrollo lingüístico y mental, se acercan y confunden en la medida en que el lenguaje se hace más reflexivo y el pensamiento se verbaliza, se manifiesta más a través de la palabra.

Vigotsky diferencia en el lenguaje entre los planos interno (de significación) y externo (articulatorio, fonético). Según este autor el plano interno se domina del todo a las partes (desde una significación global indiferenciada) a la especificación de matices significativos particulares, y el plano externo se domina en sentido contrario, de las partes al todo (articulación primero de palabras aisladas, de unidades simples y progresiva construcción de expresiones cada vez más complejas). El pensamiento opera en principio con unidades mentales globales que se manifiestan a través de una sola palabra. Progresivamente, el pensamiento se va diferenciando en distintos matices que requieren para su correcta expresión de un conjunto de palabras (fase externa, evolucionada del lenguaje).

Otra de las dimensiones del lenguaje más estudiadas por Vigotsky se proyecta sobre las funciones del mismo. Estas son fundamentalmente dos: de comunicación social y de trabajo intelectual. Durante los primeros años de vida (dos a siete años) predomina la función social para entablar contacto con los demás, hacer sentir las propias necesidades, etc. Con el paso del tiempo el lenguaje se interioriza progresivamente, utilizándose como instrumento que facilita las actividades mentales operativizándolas e incrementando su eficacia. Al interiorizarse el lenguaje pasa por una fase intermedia entre su uso interno y externo. A esta fase la denomina de “lenguaje egocéntrico” y se caracteriza por:

— Se concede mayor importancia al componente semántico que al fonológico o sintáctico.

— De hecho, la sintaxis aparece alterada en función de la significación de las expresiones. Estas se abrevian, se condensan y se altera el uso lingüístico normal de las palabras.

En este sentido, la teoría de Vigotsky parece contrastar fuertemente con la de Piaget. Para éste el lenguaje, fuertemente ligado al desarrollo del pensamiento, sirve en principio a una funcionalidad predominantemente interna y solo con el tiempo adquiere una función socializadora. De hecho, este autor ha estructurado el proceso de desarrollo socializador del lenguaje en una serie de etapas como las siguientes: ecolalia, monólogo, monólogo colectivo, conversación (colaboración en el trabajo cooperativo).

Quizás en el fondo de las posturas de Piaget y Vigotsky no se dé una contraposición radical, si consideramos la existencia de dos importantes funciones diferentes del lenguaje desde un principio que pueden seguir líneas de evolución no necesariamente contrapuestas.

J. Bruner.

La postura de Bruner se sitúa entre la de Piaget, que considera el desarrollo lingüístico como una consecuencia del mental, y la de los psicólogos soviéticos, para quienes el lenguaje actuaba como motor del desarrollo mental. Para Bruner pensamiento y lenguaje están estrechamente vinculados y se desarrollan de forma paralela. Existen, según este autor, tres formas básicas de representación, o lenguajes: enactivo, icónico y simbólico. Estos tres lenguajes se adquieren de forma sucesiva según este orden. Ahora bien, una vez adquiridos y aunque en cada etapa se use uno de forma predominante, también se puede hacer uso de los demás.

El desarrollo cognitivo se produce según Bruner, correlativamente al de estos tres modos de representación. La enactiva implica la formación de conceptos a través de las actividades que se realizan en el medio. La icónica implica realización de operaciones mediante la utilización de imágenes mentales con la posibilidad de desvinculación respecto a los objetos inmediatos. En el tercer nivel de representación, simbólico, la mente opera con símbolos y signos, cuya conexión con la realidad es arbitraria, convencional, y permite un nivel de operaciones mentales notablemente superior, abstracto.

El estudio del desarrollo del lenguaje verbal ofrece el mayor interés, dada su capacidad o potencialidad de estimulación de la actividad mental superior. Bruner hace referencia, de manera específica, a los siguientes aspectos de la influencia del lenguaje verbal sobre el desarrollo intelectual:

a) Las palabras constituyen estímulos para adquirir o formar conceptos. La persona al escucharlas, se interesa por su significado. El contexto lingüístico escolar constituye un factor influyente porque crea necesidades de nuevos usos del lenguaje. Estimula un uso distinto al del contexto vivencial inmediato. Se recogen conceptos y expresiones técnicas y científicas.

b) La confluencia de personas con distintos niveles en el uso del lenguaje (adulto-niño, profesor-alumno, alumno-alumno...) puede proporcionar al alumno importantes oportunidades de aprendizaje lingüístico al estimular en él zonas próximas de desarrollo. Asimismo, la confluencia o combinación de lenguajes enactivo, icónico y verbal, puede ser origen de conflictos constructivos en los planos lingüístico y mental.

Estrategias cognitivas y metacognitivas.

Durante los últimos años se han venido desarrollando, dentro del ámbito de la psicología cognitiva, una importante serie de investigaciones sobre las actividades y procedimientos de control, por parte de la persona, de sus procesos mentales en el aprendizaje, así como sobre el conocimiento que la persona tiene de sus propias estrategias y cómo este conocimiento puede influir en su aprendizaje. Las estrategias, en términos generales, se desarrollan con la edad y pueden estimularse mediante la ejercitación, por lo que parece razonable proporcionar orientaciones al alumno de poca edad para que pueda adquirirlas, y dejar al mayor que libremente las elabore. Una clasificación de estrategias cognitivas, con clara proyección en el ámbito de la comunicación verbal puede ser la realizada por Weinstein y Mayer (1986):

1. Estrategias básicas de repetición (recordar listas de palabras).
2. Estrategias complejas de repetición (recordar un texto en prosa).
3. Estrategias básicas de elaboración (establecer relaciones significativas entre pares de datos).
4. Estrategias complejas de elaboración (vinculación de nuevos conocimientos con otros ya poseídos a través de perífrasis, resúmenes, analogías...).
5. Estrategias básicas de organización (ordenar items de un conjunto según propiedades comunes).
6. Estrategias complejas de organización (elaboración de esquemas o estructuras).
7. Estrategias de dirección de la comprensión (conocimiento y orientación de las propias estrategias).
8. Estrategias afectivas y motivadoras.

Especialmente importante es el conocimiento de las estrategias de recuerdo y asimilación de conocimiento, según las cuales la persona establece vínculos significativos entre el nuevo contenido a aprender y los conocimientos ya poseídos. En la medida en que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje, estará en condiciones de realizarlo con mayor autonomía y eficacia. De notable interés también son las estrategias meta-cognitivas, relativas a la representación que la persona se hace de sus propias estrategias. Cuando dicha representación es adecuada, la dedicación al aprendizaje puede ser más eficaz. Se ha comprobado que, por el contrario, falsas representaciones de la propia capacidad (por ejemplo, de percepción o memoria) están en la base de numerosos problemas de aprendizaje. Es necesario destacar finalmente, el interés de desarrollo del último tipo de estrategias citadas, es decir, de las estrategias afectivas y motivadoras, como capacidad para dirigir y mantener la atención, reducir la ansiedad, elevar el nivel de autoconcepto, etc.

Anotaciones sobre la investigación de procesos mentales.

La investigación sobre relación entre pensamiento y lenguaje ha utilizado en términos generales una metodología de carácter experimental y comparativa según diversos niveles de control. En numerosas ocasiones se parte de una determinada teoría psicológica o psicolingüística y se trata de comprobar la validez de la misma a través de un diseño de investigación experimental con utilización de dos grupos (control y experimental) y haciendo uso de pruebas de inteligencia y lenguaje. Hay que advertir sin embargo, que se dan considerables diferencias entre investigadores. A veces se han utilizado grandes muestras, pruebas formales e instrumentos de control más o menos rígidos. En otras ocasiones, específicamente, en la investigación realizada por Piaget, el nivel de control experimental se reduce considerablemente, para aproximarse más a un estudio en profundidad. Este autor rehuye las grandes muestras y los tratamientos estadísticos así como las pruebas formales. Selecciona cuidadosamente las experiencias a realizar con un número reducido de personas y recoge datos a través de un tipo de entrevista flexible, semiestructurada. El experimentador en este caso, a partir de una orientación de carácter general previa, está

atento a la recogida de todos los datos significativos que puedan surgir a lo largo de la actividad.

Sin embargo, en la investigación de las relaciones entre pensamiento y lenguaje ha predominado el uso de diseños experimentales, estudios correlacionales y comparativos. Así, una de las principales colaboradoras de Piaget, B. Inhelder, para corroborar la tesis del primero sobre desarrollo del pensamiento previo al del lenguaje, realizó una serie de estudios sobre dominio de la expresión en niños pertenecientes a distintos períodos madurativos, especialmente, entre niños que dominaban y que no dominaban la estructura mental de la reversibilidad o la conservación (en torno a los siete años). Los niños que no la dominaban, no utilizaban normalmente más que expresiones simples (grande, pequeño, largo...). En cambio, los niños conservadores, es decir, con capacidad de reversibilidad, hacían uso de expresiones de carácter relacionante (“más que”, “menos que”, “igual que”, etc.).

B. Inhelder procedió a ejercitar a niños no conservadores, en el uso de expresiones lingüísticas comparativas (propias de los conservadores) y estudió posteriormente si este ejercicio había estimulado el desarrollo de su capacidad intelectual. La conclusión más clara fue que no se había dado una vinculación apreciable, por lo que Inhelder llega a afirmar que se confirma la tesis de Piaget: el desarrollo intelectual actúa como impulsor del desarrollo lingüístico, la ejercitación lingüística no se traduce en un mayor desarrollo intelectual.

Sin embargo, y a través también de la investigación experimental, Luria llega a obtener resultados que parecen contradecir abiertamente los anteriores. Este autor ha realizado experiencias de estimulación del desarrollo intelectual a través de la palabra. Especialmente importante es su experiencia con mellizos, a uno de los cuales ejercitó intensamente en el uso de la palabra y al otro no. Los resultados en cuanto a desarrollo intelectual le permitieron comprobar que la ejercitación lingüística había potenciado la elevación del nivel de funcionamiento intelectual-abstractivo.

3. Investigación contextualizada de la comunicación.

El conjunto de características ambientales en que se produce la comunicación oral, puede influir considerablemente en la naturaleza de la misma. El desarrollo contextualizado de la comunicación, es el tercer gran ámbito de investigación de la misma. Así como las investigaciones descriptivas se habían centrado en los resultados de la comunicación y las investigaciones de la psicología cognitiva se habían proyectado sobre los procesos mentales, la investigación contextualizada va a prestar atención a las características ambientales. Son varias las perspectivas que inciden en la necesidad de una investigación de este tipo: lingüística, psicológica, sociológica y pedagógica. La perspectiva lingüística pone de relieve cómo las unidades más sencillas de la expresión cobran significado en la medida en que se las sitúa en unidades mayores. Así, la palabra adquiere significado en la frase y ésta en el discurso. El discurso de una persona adquiere sentido en relación con el de sus interlocutores. Se produce, en la historia reciente de la lingüística un considerable proceso de transformación desde la lingüística de la palabra a la de la comunicación.

La psicología se había interesado ya desde los comienzos de siglo por el estudio del efecto estimulador para el desarrollo del lenguaje de la relación del niño con el adulto desde los primeros momentos de la vida. Se ha estudiado, en este sentido, la funcionalidad comunicativa de las protoconversaciones del padre o la madre con el niño. Se ha detectado cómo el contacto con el adulto ejerce una notable influencia en el desarrollo lingüístico, sobre todo cuando el adulto es capaz de adaptar su expresión al nivel madurativo del niño. Este adquiere de aquel el vocabulario y modelos de expresión necesarios en su proceso madurativo, de manera selectiva.

Se ha estudiado asimismo la acción estimuladora de la interacción de la persona en el grupo de iguales. Esta forma de investigación, que había sido iniciada ya por Luria, se retoma en época más reciente y se relanza con mayor rigor científico. Se presupone que la interacción grupal potencia no solo el aprendizaje de componentes lingüísticos externos, sino de estrategias mentales también.

Desde una perspectiva social, sociolingüística, se ha prestado atención al estudio de las características del entorno familiar y sociocultural y su influencia en el aprendizaje y uso de la comunicación oral. Se ha puesto de relieve cómo distintos ambientes dan lugar a la adquisición de diferentes códigos y se ha analizado cómo alumnos pertenecientes a clases sociales deprimidas pueden verse considerablemente afectados por problemas de fracaso escolar cuando en esta institución se utiliza predominantemente un código lingüístico perteneciente a una clase social más privilegiada. En una primera fase de investigación sociolingüística se han utilizado los conceptos de lenguaje normativo y déficit lingüístico. Al constatar que aquellos alumnos que no dominan el primero, son los que peores resultados escolares obtienen, se han puesto en práctica programas de compensación lingüística, que estarían destinados a potenciar el aprendizaje del lenguaje normativo (propio de la institución escolar) en niños en edad preescolar pertenecientes a los estratos sociales más pobres. En la actualidad y tras el poco éxito de dichos programas de compensación, así como a partir de los resultados de la investigación lingüística que aseguran la capacidad de toda lengua para la comunicación, se propugna una mayor adaptación de la escuela a las características lingüísticas de sus alumnos.

En estos momentos también la sociolingüística se preocupa, en confluencia con la pedagogía, por el desarrollo de la capacidad de comunicación verbal de las personas en situaciones de carácter intercultural y bilingüe o plurilingüe. La conservación por cada grupo etnocultural de su propia lengua se considera parte integrante de la conservación de la propia cultura y se postula un aprendizaje lo más amplio posible de otras culturas y lenguas con las que se mantiene relación en situaciones de confluencia cultural y lingüística. La meta ideal de un bilingüismo o plurilingüismo equilibrados preside de manera constante los esfuerzos de numerosos expertos en este ámbito.

Desde una perspectiva pedagógica, el interés por la investigación contextualizada de la comunicación oral ha existido hace tiempo, pero se destaca intensamente en los últimos años. Son varias las cuestiones a estudiar en la contextualización pedagógica de la comunicación. Se manifiesta en primer lugar la necesidad de situar la comunicación oral dentro del conjunto de posibles lenguajes a utilizar: qué lugar le corresponde, qué importancia e interés se le concede. Existe, por otra parte, la necesidad de contextualizar el uso de la comunicación oral dentro del conjunto de reglas y estructuras

de organización institucional y pedagógica. Finalmente, es preciso contextualizar la comunicación oral en relación con las áreas de trabajo y las actividades propias del aprendizaje de cada disciplina.

La escuela, en su preocupación por el estudio contextualizado de la comunicación oral, toma contacto con la sociolingüística. Debe realizar un diagnóstico inicial de la naturaleza de la capacidad comunicativa de sus alumnos en relación con su origen sociocultural. Se va a detectar así un determinado nivel de dominio por el alumno del lenguaje oral en relación a su articulación, estructuras morfosintácticas, vocabulario, etc. y también unos problemas de diversa índole. A partir de esta situación, será preciso proceder a una estimulación global y específica del aprendizaje lingüístico y a una corrección de posibles errores o dificultades. Por ejemplo, en el ámbito del vocabulario, el alumno comenzará la escolaridad obligatoria con el conocimiento de cierta cantidad de términos (vocabulario de comprensión), que será necesario enriquecer tanto en cantidad como en calidad (nuevos matices significativos), así como convertir en vocabulario expresivo (no solo conocerlos, sino también utilizarlos). A nivel de expresión, en el ámbito escolar se deberá realizar una constante tarea de ampliación y perfeccionamiento de la misma desde las frases más sencillas y funcionales a otras más amplias y complejas, desde formas de discurso simplemente descriptivas y narrativas hacia otras de carácter dialogado. El principal ejercicio será evidentemente, el de la conversación. En ella se potencian de manera global las funciones de comprensión y de expresión en los planos mental, lingüístico y social. Al conversar, el alumno se esfuerza mentalmente por asimilar lo que se le transmite y por organizar, secuenciar y adaptar sus mensajes a los demás. En el terreno lingüístico-mental ejercita diversas estrategias comunicativas y en el plano lingüístico-expresivo utiliza y aprende vocabulario, estructuras, etc. Socialmente la conversación no solo es un instrumento imprescindible para el trabajo asociado, cooperativo, sino que ella misma se convierte en un precioso ejercicio de integración social al facilitar un mejor conocimiento de los demás, la manifestación de la propia personalidad, la adquisición de un lugar en el grupo, la definición de la propia persona en la interacción con los demás, el respeto y adaptación a las intervenciones de los otros, a sus formas de expresión, etc.

En la estimulación del desarrollo de la comunicación oral, la escuela se mueve entre los extremos de la formalización y la espontaneidad. Cierta nivel de formalización es necesario en función de las metas que se persiguen y de la necesidad de respeto a una estructura organizativa. Una institución escolar formaliza la comunicación en función del mantenimiento de unos determinados roles (profesor, alumno, director...) y unas determinadas reglas de convivencia y trabajo en el centro. Un profesor formaliza la comunicación para lograr la mayor efectividad en la transmisión de un determinado conocimiento o bien de la estimulación de ciertas habilidades. Cuanta mayor precisión se quiera lograr, mayor es la tendencia a formalizar la comunicación. Se tiende así a evitar iniciativas, "desviaciones", etc. Sin embargo, la formalización ha de combinarse constantemente con el uso natural de la expresión si no se quiere desmotivar al alumno y caer en extremos poco deseables como el de la comunicación unidireccional y el de la "comunicación" con ausencia de interlocutores (caso del alumno que solo estudia con libros o del profesor que prepara un documento audiovisual para no se sabe qué receptor).

Anotaciones sobre la metodología de investigación contextualizada.

La investigación experimental de la comunicación ha sido objeto de importantes críticas entre las que se suelen destacar su proyección predominante sobre los resultados y no sobre el proceso comunicativo, así como el establecimiento de unos procedimientos de control y la introducción de unos instrumentos que desnaturalizaban en cierto sentido la situación comunicativa. Por el contrario, en la investigación contextualizada de la comunicación se pretende dar cuenta de todas las posibles características de la misma en su proceso de desarrollo en situaciones normales. Se toma conciencia de la necesidad de aspirar a una explicación global de la comunicación, lo que exigirá la atención a todos sus componentes y no de manera estática (resultados), sino dinámica (proceso de desarrollo). Esta aspiración va a exigir la utilización de una metodología diferente, de carácter etnográfico o etnometodología. En ella se producen cambios fundamentales respecto a las metodologías descriptiva y experimental. Así, y además de lo ya apuntado:

a) Se respeta la situación normal de producción de la comunicación oral, por lo que no se introducen cambios significativos ni instrumentos que puedan alterar el comportamiento de las personas. El investigador naturaliza su presencia en el grupo practicando un tipo de observación participativa. Constituye un miembro más del grupo, que integrado en la actividad del mismo, procura al tiempo recoger datos sobre la comunicación oral. A veces se han utilizado instrumentos como micrófonos sin hilos y cámara oculta, pero en realidad, es el observador-miembro del grupo, el principal instrumento de recogida de datos.

Al tomar como referencia un centro escolar o un aula, se entiende como situación natural de comunicación la forma más frecuente o usual en que se produce a diario. Respetar esta situación implica no introducir modificaciones sustanciales en la actividad, en las personas o en los recursos.

b) Como se ha indicado, el objeto de investigación es la comunicación oral en toda su extensión, globalmente considerada. Por ello, se estudia la interacción de todos los miembros del grupo (no sólo del profesor o del alumno, sino de ambos) y no de manera aislada, sino en interacción. La actividad comunicativa del grupo se estudia además en relación a sus funciones y finalidades básicas y dentro del marco general de actividad, así como en relación con otras formas de comunicación (no verbales y paraverbales). De manera específica se va a estudiar la combinación del lenguaje oral con el lenguaje gestual-mímico, o de la mirada y el movimiento (complementación, sustitución, redundancia, contradicción...). Además, y dentro ya de la comunicación oral, se tomarán en consideración los planos de la significación explícita e implícita, así como el uso de los silencios.

c) El interés del investigador se extiende a la historia y evolución del grupo y sus componentes. Se debe conocer cuál es el origen familiar y sociocultural de los alumnos y la naturaleza de la propia institución escolar (grande o media, clima abierto o cerrado, innovador o conservador...), así como de la clase o grupo de trabajo (son alumnos destacados o "retrasados", cuál es la historia de su dinámica interna, cuál es el nivel de formalización o naturalidad en las relaciones). En el plano personal, el investigador se va a interesar por las actitudes y capacidades de los miembros del grupo hacia la comunicación. Determinados comportamientos y expresiones le darán a conocer la importante faceta socioafectiva subyacente a muchas formas de actuación.

d) El investigador realiza un constante esfuerzo de reconducción de su trabajo de recogida de datos y validación de los mismos. Su actividad se proyectará en la búsqueda de diversas fuentes (entrevistas, observación, análisis de documentos...). Entre ellos ha de procurar la realización de contrastes de tipo triangulación que puedan incrementar la objetividad y validez de los mismos. Su informe de investigación se reelaborará de manera constante en función de nuevas iniciativas y posibilidades. Nada más lejos de la rígida investigación experimental en la que toda actividad se encontraba predeterminada por un diseño establecido de antemano con la mayor precisión. La "falta de concreción" en la etnometodología es a la vez un motivo de angustia y una fuente de posibilidades para el investigador.

Conclusión.

La comunicación oral es una realidad eminentemente compleja (articulación, organización de la expresión y del discurso, estrategias mentales, contexto comunicativo), cuya investigación no parece posible se realice de manera completa a través de una sola metodología.

Si la investigación descriptiva se ha manifestado eficaz en el estudio de la dimensión explícita de la comunicación, el conocimiento de los procesos mentales internos (relación entre pensamiento y lenguaje, estrategias cognitivas...), se ha realizado mas bien a través de estudios correlacionales y experimentales, así como a través de una metodología cualitativa basada en la autorreflexión y el autoinforme (estudio de actitudes, de representaciones y creencias, de procesos...) Por otra parte, el conocimiento de las características del contexto de comunicación (formalización de la actividad, clima relacional interpersonal y grupal...) exige la utilización de una metodología de carácter etnográfico o etnometodología.

Sería muy simple pretender el establecimiento de una jerarquía entre métodos de investigación de la comunicación oral. Una postura más científica consiste en la búsqueda de estrategias globales que permitan una óptima utilización combinada de diversos métodos de investigación para llegar a un conocimiento más completo de la comunicación oral.

Bibliografía.

- Aebli, H., Doce formas básicas de enseñar. Narcea, Madrid,1988.
- Bresseaux, P., "Methodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe". Revue Française de Pédagogie, 93, 1990.
- Bringuier, J.C., Conversaciones con Piaget. Gedisa, Barcelona, 1981.
- Bruner, J., Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza Editorial, Madrid,1984.
- Bruner, J., El habla del niño. Paidós, Barcelona, 1986.

- Coulon, A., "Ethnometodologie et Education" Revue Française de Pédagogie, 82, 1988.
- Esperet, E., Langage et origine sociale des élèves. Peter Lang, Barcelona, 1982.
- Gagné, G. et al., Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. De Boeck, Bruxelles.
- Garvey, C., El habla infantil, Morata, Madrid, 1987.
- Hernández Pina, F., Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna. Siglo XXI, Madrid, 1984.
- Joulain, M., "Conversation Maitresse-enfants en maternelle: la circulation de la parole" Revue Française de Pedagogie, 91, 1990.
- Nonnon, E., "Interactions verbales et developement cognitif chez l'enfant". Revue Française de Pedagogie, 74, 1986.
- Rodríguez Diéguez, J. L., "Comunicación y enseñanza". En Rodríguez Illera, J., Educación y comunicación, Paidós, Barcelona.
- Rosales, C., Didáctica de la comunicación verbal. Narcea, Madrid, 1987.
- Rosales, C., Didáctica: núcleos fundamentales, Narcea, Madrid, 1988.
- Sigáan, M., Metodología para el estudio del lenguaje en la infancia, Publi. Universidad de Barcelona, 1983.
- Titone, R., El lenguaje en la interacción didáctica, Narcea, Madrid, 1986.
- Villiers, P. A. y Villiers, J. G., Primer lenguaje, Morata, Madrid, 1980.

