

Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral

Mercè Pujol



Rx

El lenguaje oral es tanto medio prioritario de la comunicación en el aula como contenido de la enseñanza de la lengua. En este artículo se pasan revista desde ambas perspectivas a los objetivos y prácticas educativas de la lengua oral, proporcionando una base de reflexión que destaca aspectos con frecuencia olvidados de la herramienta principal de la educación.

INTRODUCCION

Hablar de la lengua oral no es nada fácil, hablar de su didáctica, todavía lo es menos. En este artículo nos proponemos, a partir de algunas constataciones realizadas en la escuela, y a partir de ciertos fundamentos teóricos, proponer algunas vías para la elaboración de una práctica educativa eficaz y edificante. Las líneas que siguen son una reflexión sobre un estado de hecho que sigue siendo problemático, a causa del deficiente diálogo y de la falta de construcción existente entre todos los implicados en la didáctica de la lengua en general y de la lengua oral en particular. A partir de los aportes tanto de psicólogos como de lingüistas, hemos extraído ciertas tesis educativas que bien aplicadas pueden transformar las prácticas reales (explícitas e implícitas) que tienen lugar en las aulas. Algunas vías para la didáctica de la lengua oral dadas al final del presente trabajo pueden transformar dichas prácticas.

ALGUNAS CONSTATAACIONES: LA LENGUA ORAL EN LA ESCUELA Y EN LA CLASE

En la escuela hay muchas palabras, sin embargo, la presencia de la lengua oral no es demasiado importante, tanto desde el punto de vista del lenguaje espontáneo por parte de los alumnos como desde el punto de vista de su aprendizaje en la relación pedagógica. Para los niños, la escuela es —o mejor dicho, tendría que ser— un lugar permanente de aprendizaje del oral. Ahora bien, muchas veces la escuela castiga a aquellos niños que hablan demasiado o que molestan, y de esta manera prohíbe a sus alumnos el derecho no sólo al aprendizaje de la lengua, sino simplemente a la palabra.

Este estado de hecho nos lleva a reflexionar, tanto desde el punto de vista de los responsables de la enseñanza como desde el punto de vista del profesor, al lugar que el lenguaje tiene efectivamente en el proceso de enseñanza/aprendizaje cuando el objeto del mismo es precisamente la lengua. Antes de plantearnos la enseñanza de la lengua oral en la escuela en general y en una clase en particular, conviene conocer cuál es el lugar real y efectivo que el lenguaje oral ocupa en las mismas. Por ejemplo, en las actividades escolares y extraescolares. Recordemos que el lenguaje oral no sólo le sirve al niño para entablar amistades en la escuela, para poder jugar al baloncesto, para poder entender una película de dibujos animados, etc. (actividades extraescolares); sino que además le es necesario e indispensable para todas las demás asignaturas y actividades escolares (textos de ciencias sociales, cuestiones de los problemas de matemáticas, etc.).

Habiendo tomado conciencia de la plaza efectiva de la lengua oral en la escuela, también conviene conocer cuáles son las prácticas reales en clase. En el aula las palabras son numerosas. Sin embargo, los alumnos tienen, la mayoría de las veces (y salvo raras excepciones, como ocurre en las escuelas activas), momentos dados para expresarse, fuera de los cuales han de callarse. Creemos que las prácticas reales en clase no se conocen lo suficiente debido a la falta de investigaciones en este sentido. Mencionaremos, sin embargo, el excelente trabajo llevado a cabo por François (1991) para conocer con exactitud el lugar que ocupa el diálogo en preescolar.

TESIS BASICAS SOBRE EL LENGUAJE

Seguidamente, y para poder llevar a cabo la reflexión que acabamos de mencionar, intentamos enumerar algunas características y propiedades de la lengua oral. Para ello, nuestro marco teórico de referencia y punto de partida será el propuesto por Vygotski (1934/85). Según este autor, la función primordial del lenguaje en general, tanto oral como escrito, es la comunicación. No se olvidará, además, que el lenguaje tiene también una naturaleza representativa, y que de hecho la fusión de ambas raíces —la representativa y la comunicativa— constituyen esta propiedad y característica típicamente humana.

Ampliaremos nuestro marco conceptual con otro autor que complementa de forma perfecta esta concepción del lenguaje. Bakhtine (1929/77) considera que el lenguaje tiene un aspecto fundamentalmente ideológico y dialógico, incluso aquel que es monológico. La polifonía en el lenguaje se caracteriza, pues, por la inclusión de diferentes voces en un mismo enunciador o en distintos enunciadores.

Vamos a recurrir ahora a otro autor, muy distinto de los dos anteriores en cuanto a su concepción del lenguaje, pero que ha introducido una noción que nos parece interesante para utilizar en el aula. Gumperz (1982) sugiere que al utilizar el lenguaje estamos siempre negociando su sentido y su significado. Tanto para Vygotski como para Bakhtine la interacción (relación entre dos hablantes, o entre el sujeto y el objeto, etc.) es el lugar por excelencia en donde toda la capacidad creadora, instrumental y reguladora del lenguaje se pone de manifiesto. Así pues, podemos suponer, sin riesgo a equivocarnos, que el espacio interactivo, la multitud de espacios interactivos, por decirlo de manera mucho más completa y fiel, son los lugares privilegiados de comunicación con los demás y de planificación de la propia actividad.

Así es, el individuo está íntimamente relacionado con todo lo que es social, y en consecuencia con todo lo que es interaccional, que no es otra cosa que parte de lo social. Además, este último —lo social— no puede existir sin los diferentes individuos que lo forman, o para decirlo de otra forma más radical, aproximándonos así a la perspectiva etnometodológica, lo social se construye a partir de las interacciones cotidianas de los hablantes, entre los cuales se hallan, evidentemente, los niños. Para ilustrar el peso de lo social, mencionaremos a título de ejemplo la investigación de Giacomi (1991) en la cual este autor muestra cómo un aprendiz marroquí en Marsella va creando su propia identidad a través de las narraciones autobiográficas en la lengua meta (el francés) dirigidas a hablantes autóctonos.

El oral y el escrito no son dos ámbitos completamente separados. Ahora bien, como dice Vygotski (op. cit.), son dos funciones diferentes de un mismo proceso psíquico superior, lo cual significa —o al menos eso nos parece— que se pueden transponer elementos entre ambas funciones y que se pueden establecer conexiones y puentes entre la lengua oral y la lengua escrita. La naturaleza de los mismos tendrá que estudiarse detenidamente, ya que existen pocas experiencias y pocas investigaciones empíricas que nos permitan saber la naturaleza de los procesos comunes y de los procesos divergentes. La relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito es un aspecto básico para la didáctica, pero no podemos abordarlo en el marco del presente artículo.

La didáctica de la lengua oral ha estado influenciada por las diferentes teorías lingüísticas, por ejemplo la pragmática, la sociolingüística y también por la psicología social. Así, por ejemplo, el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972), que toma en consideración la dimensión social del individuo, nace de la influencia de la pragmática y de la gramática funcional. Este concepto ha sido reformulado en lo que se refiere a las lenguas extranjeras por Canale y Swain (1980) en cuatro dimensiones: la competencia lingüística (los conocimientos lingüísticos de la lengua), la competencia sociolingüística (el ajuste a la situación de comunicación), la competencia discursiva (los conocimientos de las reglas del discurso) y la competencia estratégica (la capacidad a satisfacer las lagunas en las otras tres competencias).

Podemos admitir que, generalmente, los niños llegan a la escuela con un bagaje lingüístico oral y no escrito. Como hemos dicho en otras ocasiones (cf. Pujol (Berché), 1984), la didáctica de la lengua ha de orientarse en primer lugar alrededor de la lengua oral, y de la lengua oral de los niños. Esto plantea la primera dificultad, nos referimos a las diferencias lingüísticas entre los niños. La sociolingüística ha demostrado muy bien (cf. Bernstein, 1975; Bourdieu, 1979, 1982, entre otros) que no sólo hay distintos registros y distintos estilos de lengua, sino que existen notables diferencias en el lenguaje (lo que resalta rápidamente en el aula) según las clases sociales y los orígenes de los hablantes (tanto de los alumnos como de los maestros). Digámoslo de otra manera, en el aula se observan y se observarán siempre desniveles y diferencias entre la lengua de la escuela y sus normas, y la lengua de la familia y las suyas (cf. Perrenoud, 1991); y muchas veces, las diferencias pueden ser origen de controversia y de fracaso del trabajo escolar, educativo y didáctico llevado a cabo (cf. Bain, 1991). La cuestión de las diferencias individuales va adquiriendo mucha importancia. A título informativo, el coloquio de la asociación de didáctica del francés lengua materna que se celebró en Montreal el pasado mes de mayo tuvo como tema principal «la heterogeneidad de los aprendices: un desafío para la clase de francés».

¿Qué hacer frente a las diferencias individuales? Una respuesta posible es la de confesar que no sabemos muy bien qué hacer con ellas; ahora bien, podemos también decir que es necesario no acentuarlas, sobre todo aquellas que pueden volverse motivo de rechazo, causadas no sólo por motivos lingüísticos, sino también, aunque muchas veces de forma muy sutil, por motivos de color de piel, de religión, de pasaporte, etc. El tema de la heterogeneidad de los aprendices se hace todavía más complejo si tenemos en cuenta que, por ejemplo, en una clase de catalán, puede haber niños catalanohablantes, niños que sólo tienen el castellano como lengua familiar y también niños que no tienen ni una ni otras lenguas. Me refiero a los hijos de emigrantes de origen extranjero, sobre todo de origen árabe, que son cada vez más numerosos en las clases, y que lo seguirán siendo todavía más (cf. Pujol (Berché), 1991). A pesar de que no se disponen de cifras exactas sobre el número real de alumnos extranjeros matriculados en las escuelas de Cataluña durante el año 1989-90, Belart, Rancé y Rocaspana (1991) dan una cifra aproximada de 1.200 alumnos árabes y de un millar de alumnos de otras procedencias; cifras importantes para que la administración las tome en cuenta. La escuela catalana, así como la española en general, no puede silenciar este hecho que, por otra parte, crea una serie de dificultades en la clase de lengua. Dificultades que no son debidas a unos niños determinados, sino a su origen lingüístico y también sociológico.

LA INTERACCION EN LA PRACTICA EDUCATIVA

Pasemos ahora a un aspecto muy importante del lenguaje, y que ya mencionamos con anterioridad, la interacción. Como es bien sabido, las interacciones entre los alumnos y el maestro presentan fuertes asimetrías debido tanto a la relación niño/adulto como a la relación maestro/alumno (cf. François, op. cit.); asimetrías que son, en parte, las consecuencias de la institución (la escuela), de una de las finalidades de la misma (la socialización de los niños) y de los roles sociales asignados a los participantes (el enseñante y el enseñado). La interacción entre los alumnos y el maestro también depende de uno de los objetivos fijados por la escuela: el aprendizaje de la lengua escrita. Por ejemplo, hasta hace tan sólo unos cuantos años (e incluso todavía en la actualidad) una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la lengua era la adquisición y el dominio del código escrito (cf. Besson, Genoud, Lipp y Nussbaum, 1979).

El tipo de interacción entre los alumnos y el maestro se modela también en función —no nos engañemos— de la planificación lingüística programada por los gobiernos, que deciden antes que nada la lengua de la escuela; institución esta última que tiene un lugar central en la normalización lingüística. Los gobiernos y las instancias políticas pertinentes deciden la lengua o lenguas motivo de aprendizaje, así como las lenguas extranjeras que han de estudiarse durante el curso escolar. En las escuelas de las comunidades autónomas en las cuales dos lenguas son motivo de aprendizaje se tendrá que plantear cómo y con qué bases se efectuará el paso de la enseñanza de la primera a la enseñanza de la segunda. Sin alargarnos demasiado, diremos que uno de los objetivos de la planificación lingüística es el de escoger y elegir a nivel político y cultural, no tan sólo las lenguas que los niños han de aprender, sino también los hechos (de cada una de las lenguas) que han de estudiarse; para decirlo de otra forma, los registros y las normas que se presentarán (o no) en la escuela.

ALGUNAS VIAS PARA LA PRACTICA EDUCATIVA DIRIGIDA A LA DIDACTICA DE LA LENGUA ORAL

Pasemos ahora a hablar de lo que se tendría que hacer para llevar a cabo la pedagogía del oral. En primer lugar, y después de haber hecho un estudio de las prácticas reales en clase, y partiendo de los resultados obtenidos, es necesario definir los objetivos que se quieren conseguir si queremos cambiar las representaciones (por ejemplo, la de considerar que la lengua oral no es importante) y las prácticas de los maestros que generalmente están bien arraigadas. Los objetivos tendrán que contemplar los aspectos siguientes: a) los tipos de textos y de discursos que trabajaremos; b) las unidades lingüísticas al interior de los mismos que serán motivo de enseñanza; c) las conexiones con las otras lenguas (segunda, extranjeras y de origen de los emigrantes); d) la relación con las demás materias y con las actividades extraescolares; e) la evaluación que será propuesta; y f), la formación de los maestros.

Pasemos revista a cada uno de estos seis aspectos que nos parecen esenciales para la práctica educativa dirigida a la didáctica de la lengua oral. Referente a los textos, aspecto que junto con el de las unidades lingüísticas son los dos más importantes, es necesario recalcar que los modelos sociales de referencia serán situaciones de comunicación auténticas. Se tendrá, pues, que decidir qué modelos son los más adecuados, según las edades, las finalidades, etc., y qué criterios retendremos en la elección de los que presentaremos y trabajaremos en clase. Teniendo en cuenta la gran diversidad textual existente, nos tendremos también que plantear cuáles serán producidos por los alumnos: por ejemplo, si serán textos argumentativos, informativos, narrativos, instructivos, expositivos, recetas de cocina, animaciones de debate, etc., y por qué. En este sentido, y a pesar de estudiar sobre todo textos escritos, creemos adecuadas las orientaciones y propuestas del grupo de pedagogía del texto de Ginebra (cf. *Commission pédagogie du texte*, 1985, 1988) basadas, en gran parte, en las investigaciones efectuadas por el equipo de didáctica de las lenguas de la misma Universidad (cf. Bronckart, Bain, Schneuwly y Pasquier, 1985, entre otras publicaciones). El objetivo de la pedagogía del texto es el de establecer secuencias didácticas destinadas a mejorar las producciones escritas de los alumnos. Para decirlo de una manera muy breve, la pedagogía del texto presenta tres ventajas: a) la de proponer una definición clara del producto final esperado (en función del tema tratado, de la finalidad, de los destinatarios, etc.) y una gama de medios didácticos para conseguirlo; b) la de presentarse como una articulación entre las actividades de lectura y de producción de textos; c) la de abordar la enseñanza de la expresión escrita desde el punto de vista de la diversidad discursiva y de su carácter multidimensional.

En cuanto a nuestro segundo punto —las características internas de los textos (unidades lingüísticas, fenómenos de conexión, de cohesión-coherencia, etc.)—, hemos de resaltar el hecho que el oral tiene su propia sintaxis (cf. Camps y Giralt, 1991, Vila y Santasusana, 1991, entre otros). Los trabajos pioneros del GARS (*Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe*) (cf. Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1987, demuestran que la sintaxis del oral no es ninguna deformación de la sintaxis del lenguaje escrito, y que ambas sintaxis pueden explicar los hechos de lengua. Admitir esto en la escuela sería un gran paso hacia delante, peor el camino es largo. Incluso los libros que dicen explícitamente ocuparse de la enseñanza de la lengua oral se apoyan, la mayoría de las veces, en descripciones

de la lengua escrita. La sintaxis del oral está formada por repeticiones, dudas, dislocaciones, etc. A pesar de que los puristas mantienen que el orden canónico del castellano es sujeto, verbo, objeto, la sintaxis del oral nos demuestra que el orden de palabras en castellano es muy variado, y que no por ello las frases que no siguen este orden son menos correctas que las que lo siguen.

En lo que concierne a los trasvases que se pueden hacer entre las distintas lenguas, creemos, según nuestra hipótesis (cf. Pujol Berché, 1992, en prensa), que hay conocimientos textuales comunes entre el catalán y el castellano debido a que ambas lenguas comparten modelos y prácticas en la sociedad en la cual conviven. Así pues, lo que ya se ha hecho en una lengua no es necesario repetirlo en la otra. Se planteará, sin embargo, la especificidad de cada una de ellas en cuanto a las características textuales internas (unidades lingüísticas, planificación, procesos de coherencia y cohesión, etc.) que pueden ser diferentes entre ambas lenguas. No está nada claro que los alumnos hagan esto de manera automática y más o menos inconsciente (ver, por ejemplo, Roulet, 1991).

La didáctica de la lengua (oral y escrita) no tendría que reducirse a la hora de lengua, que es lo que ocurre normalmente. Este aspecto nos conduce a nuestro cuarto punto mencionado anteriormente: la relación entre la didáctica de la lengua y las otras asignaturas. La lengua, tanto oral como escrita, es uno de los medios privilegiados de las otras asignaturas: ciencias sociales, matemáticas, física, etc. Además de proponer a los niños tipos de discursos propios y válidos para la edad adulta, como, por ejemplo, discutir un contrato de trabajo, convencer a los vecinos para que instalen el ascensor, etc.; también es necesario proponerles otros discursos propios y adecuados para su edad. Los niños, sea cual sea su edad, se ven involucrados en situaciones de comunicación oral en las cuales han de resolver problemas, dirigir y negociar. Pondremos un ejemplo. En los parques públicos, los niños han de hacer cola para poder subir al columpio, muchas veces otro niño pasa delante del que realmente le tocaba y éste no dice nada por miedo o bien porque no sabe cómo hacerlo para defenderse. Con esta ilustración queremos recordar que, si bien es importante preparar a los niños para la edad adulta, no se ha de olvidar que siguen siendo niños y que a nivel lingüístico tienen sus propias necesidades cotidianas que deben resolver. Por otro lado, y en relación a las otras asignaturas, se puede proponer a los alumnos plantear problemas matemáticos o aritméticos como si fuera una clase de lengua.

En lo que concierne nuestro quinto punto —la cuestión de la evaluación—, consideramos que ésta es indispensable para llevar a cabo una buena didáctica de la lengua. Tanto a nivel de la didáctica de la lengua escrita como la de la lengua oral, muchas veces no se disponen de criterios suficientes para la misma, siendo éstos vagos. Con esto queremos decir que para evaluar hay que definir previamente los objetivos que queremos alcanzar y los criterios sobre los cuales basaremos la evaluación.

Finalmente, tampoco se puede hablar de didáctica y de reforma sin «atacar» la formación de los maestros tanto en su formación inicial en las escuelas de magisterio como en los diferentes reciclajes y escuelas de verano; desgraciadamente, muchas veces estas últimas formaciones son inexistentes, y sólo lo que se vio durante el magisterio prevalece en la práctica del maestro. Muchas veces no existe, pues, ninguna puesta al día y se sigue haciendo lo que se aprendió muchos años atrás. Pero este aspecto desencadena tensiones y discusiones originadas más bien por cuestiones de poder que por cuestiones científicas.

CONCLUSIONES

Concluiremos nuestra reflexión diciendo que no nos podemos plantear la didáctica de la lengua oral sin plantearnos previamente el marco teórico sobre el cual nos apoyaremos. Esta elaboración permite, sin duda alguna, extraer los elementos esenciales sobre los cuales construir la práctica educativa. Para poder cambiar y mejorar esta última, tendrá que llevarse a cabo, en primer lugar, un estudio sociohistórico sobre la propia lengua y, en segundo lugar, sobre las prácticas reales en el aula. Además, creemos que la enseñanza de la lengua oral y de sus variedades ha de incluir los siguientes aspectos que nos parecen esenciales e indispensables: la primacía de la expresión oral favoreciendo la discusión entre los niños y el maestro; el intercambio de los elementos culturales y lingüísticos que cada niño trae consigo a la escuela; el reconocimiento del grupo, el derecho a la palabra y el derecho a ser escuchado; la valoración igualitaria de las diferentes hablas de todos los alumnos; la consideración de que el niño no es tan sólo un aprendiz, sino que también puede ser un enseñante (del maestro y de sus compañeros); la adecuación de la reflexión lingüística al desarrollo del niño; la homogeneización de las terminologías utilizadas entre las distintas lenguas motivo de aprendizaje.

Referencias

- BAIN, D. (1991). L'argumentation orale prépara-t-elle au texte argumentatif écrit? in Wirthner, M.; Martín, D., y Perrenoud, Ph. (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delauchaux y Niestlé, 159-164.
- BAKHTINE (1929/77). *Le marxisme et la philosophie du langage*, París, Minuit.
- BELART, M.; RANCE, Ll. Y ROCASPANA, M. (1991). «La diversitat social, lingüística i cultural: un repete educatiu», in *Comunicacions, segon Symposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Vic, Eumo, 81-90.
- BERNSTEIN, B. (1975). *Langages et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. París Minuit.
- BESSON, M. J.; GENOUD, M. R.; LIPP, B., Y NUSSBAUM, R. (1979). *Maîtrise du français. Methodologie pour l'enseignement primaire*, París, Nathan.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., Y JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*, París, Didier érudition.
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, París, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, París, Fayard.
- BRONCKART, J. P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B Y PASQUIER, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delauchaux-Niestlé.
- CAMPS I GIRALT, O. (1991). «Ensenyar a parlar», in *Nous reptes en l'ensenyament de la llengua. Actes de les Jornades de Didàctica de la llengua*, Vic, Eumo, 61-76.
- CANALE, M., Y SWAIN, M. (1980). «Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», en *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- COMMISSION PEDAGOGIE DU TEXTE (1985). *Contributions à la pédagogie du texte*, Cahier 40, Section des Sciences de l'Education, Ginebra, Facultad de Psicología i Ciencias de la Educación.
- COMMISSION PEDAGOGIE DU TEXTE (1988). *Contributions à la pédagogie du texte II*, Cahier 52, Section des Sciences de l'Education, Ginebra, Facultad de Psicología i Ciencias de la Educación.
- FRANCOIS, F. (1991). «Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînements», en Wirthner, M.; MAartín, D. y Perrenoud, Ph. (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delauchaux y Niestlé, 55-80.
- GIACOMI, A. (1991). «Construction de l'image identitaire et élaboration de récits autobiographiques», Comunicación presentada al 1.^{er} Colloque International sur l'analyse des interactions, Aix-en-Provence.
- GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972). «On communicative competence», en Pride, J. P. y Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- PERRENOUD, Ph. (1991). «Bouche cousue ou langue bien pendue. L'école entre deux pédagogies de l'oral», en Wirthner, M.; Martín, D. y Perrenoud, Ph (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delauchaux y Niestlé, 15-40.

- PUJOL (BERCHÉ), M. (1984). «Algunes reflexions abans de plantejar-se l'ensenyament de la llengua a pre-escolar», en *Educar*, 5, 47-59.
- PUJOL (BERCHÉ), M. (1991). «L'apropiació del català Ln (llengua enèsima)», in *Comunicacions, segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Vic, Eumo, 285-295.
- PUJOL BERCHÉ, M. (1992). «Quelques réflexions à propos des rapports entre la didactique de la langue maternelle et la didactique de la langue seconde ou étrangère», en *Education et recherche*, 1, 81-92.
- PUJOL (BERCHÉ), M. (en prensa). «Didáctica de lenguas y movimientos migratorios», en Siguán, M. (Ed.) *Lenguas y educación: la escuela en la Europa de los 90*, Barcelona, ICE/Horsori.
- ROULET, E. (1991). «La pédagogie de l'oral en question(s)», en Wirther, M.; Martún, D. & Perrenoud, Ph. (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel, Delauchaux y Niestlé, 41-54.
- VILA I SANTASUSANA, M. (1991). «La planificació i el tractament de l'expressió oral», en *Comunicacions, segon Simposi sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants*, Vic, Eumo, 343-354.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/85). *Pensée et langage*, París, Messidor.

Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral

Mercè Pujol Berché

CL&E, 1992, 16, pp. 119-126

Resumen: Este artículo intenta puntualizar dos aspectos esenciales para la didáctica de la lengua oral: el lugar que ésta ocupa en la clase, y lo que se pretende enseñar de la misma. El artículo propone, a partir de algunas constataciones realizadas en la escuela, y a partir de ciertos fundamentos teóricos —tanto de lingüistas como de psicólogos—, algunas vías para la elaboración de una práctica educativa eficaz y edificante sobre la didáctica de la lengua oral. Debe llevarse a cabo, en primer lugar, un estudio sociohistórico sobre la propia lengua y, en segundo lugar, sobre las prácticas reales en el aula. La didáctica así entendida debe incluir la primacía de la expresión oral, el intercambio de los elementos culturales y lingüísticos de cada niño, el reconocimiento del grupo, el derecho a la palabra y la valoración igualitaria de las diferentes hablas de los alumnos.

Datos sobre la autora: Mercè Pujol Berché ha trabajado durante varios años en la unidad de didáctica de las lenguas de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. También ha sido investigadora invitada durante un año en las Universidades de Ottawa y de Hamburgo. Actualmente trabaja en la Facultad de Letras de la Universidad de Barcelona, División VII. Sus áreas de interés son la adquisición de lenguas extranjeras, el bilingüismo y los contactos interétnicos.

Dirección: Universidad de Barcelona, Facultad de Letras, Departamento de Filología, Plaça Imperial Tàrraco, 1, 43071 Tarragona. Dirección de contacto: Pare Claret, 148, 5è 3a. 08025 Barcelona, Tel. (93) 347 42 11.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.