

LOS USOS ORALES EN EDADES TEMPRANAS

I. PRESENTACIÓN

Cuando nos referimos a la enseñanza de la lengua oral en el ámbito materno, en muchas ocasiones solemos volver la vista al nivel fonoarticulatorio, sin duda un eslabón importante pero, a la vez, insuficiente desde una perspectiva comunicativa, si no tomamos en cuenta otros estadios de suma importancia para el entramado del discurso. Durante los primeros años de escolarización, las habilidades de articulación y discriminación fonética suelen considerarse uno de los principales puntos de mira en los centros educativos, convirtiéndolo en meta exclusiva para la adquisición de destrezas orales; pareciera que al ser superada esta barrera quedara saldada la deuda de la enseñanza del hablar.

Y es que el habla es una facultad cuya adquisición se ha considerado durante largo tiempo una tarea simple, producto de la espontaneidad y de la propia evolución intelectual del individuo. Sin embargo, en la actualidad, cuando las últimas perspectivas han puesto de manifiesto un nuevo modo de entender «el hablar», toda aproximación al análisis lingüístico y a la enseñanza de lenguas ha variado notablemente. Claro está que la capacidad de emitir palabras se adquiere con la mera inmersión del ser humano en una comunidad de hablantes, pero lo cierto es que esa elocución arbitraria y aislada de los elementos de una lengua no es lo que garantiza una comunicación eficaz, sino la adecuada disposición discursiva de acuerdo con unas necesidades de interacción particulares en cada situación de habla, como lo entendieran en tiempo pasado importantes maestros de retórica¹. Por tanto, frente a antiguas concepciones simplistas, hemos de reconocer que «a hablar» también se aprende, puesto que se trata de una modalidad de lengua autónoma y con características propias, que exige por parte de los usuarios unos empleos discursivos adecuados en cada contexto en favor de lo que se viene llamando eficacia comunicativa.

En este sentido, consideramos imprescindible establecer procesos de observación en el aula (Camps 2001) que nos revelen las destrezas del alumnado a estos niveles para así poder establecer criterios sólidos que guíen nuestras actuaciones. Es, precisamente, mediante una estrategia empírica de observación y análisis como hemos en-

¹ Véase la novedosa concepción que «del hablar» nos ofrecen autores como Luzán en su *Arte de hablar*, gran precedente en este sentido de Eduardo Benot, cuya obra del mismo título vendría a poner de relieve la necesidad de establecer los verdaderos fundamentos que sustentan el hablar.

trado en contacto con la realidad de los usos pragmático-discursivos en el tramo infantil, sobre los que habrá de edificarse todo proceso de educación lingüística.

II. CONFIGURACIÓN DISCURSIVA Y USO INFANTIL: OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE MUESTRAS

Partir de esta nueva concepción del hablar implica entender el discurso como soporte esencial de los actos comunicativos; todas nuestras interacciones van conformando una globalidad textual que constituye ese andamiaje discursivo al que nos venimos refiriendo, del que somos partícipes tanto adultos como niños. Y es que al hablar no hacemos otra cosa que iniciar una elaboración textual marcada por múltiples factores y condicionantes que influyen en nuestras interacciones. En este sentido, consideramos esenciales las habilidades pragmático-discursivas, porque de ellas depende en un alto grado la eficacia comunicativa de nuestros intercambios verbales, y unimos estas dos subcompetencias al encontrar en ambas una reciprocidad que las hace inherentes la una a la otra; recordemos que «la Pragmática preside y corona todo el proceso comunicativo-textual, dotando de alma o intencionalidad humana, «sentido», a la osamenta sémico-sígnica sobre la que indefectiblemente se asienta» (Trives, págs. 17-18), por lo que, si bien la comunicación se actualiza en el discurso, ésta sólo se hace efectiva cuando el pragmatismo que empaña los actos de habla está presente en los usos verbales y no verbales de los hablantes.

Así, será este nivel supraoracional el que va a constituir el centro de nuestra investigación, al tratarse de una de las principales claves a la hora de referirnos al plano de la educación lingüística desde los primeros tramos educativos. Aprender a hablar encuentra su fundamento en el manejo de aquellas habilidades que intervienen en la configuración del discurso y que le confieren el mencionado pragmatismo. En esta línea juegan un papel clave los mecanismos de «coherencia y cohesión textual», presidiados por los llamados «marcadores del discurso». Y es que, si bien éstos confieren la unidad formal del texto, también es cierto que aportan una información semántica que, al mismo tiempo, repercute en la uniformidad de las ideas e incluso, en algunos casos, en su relación de pertinencia con el contexto en que ha sido emitido².

2.1. Pautas generales para la recogida de las muestras

2.1.1. Grabación audiovisual

Toda aproximación cualitativa en torno a los usos orales de un determinado grupo de hablantes requiere obtener un corpus de muestras que recojan de forma

² Para obtener una visión amplia y actual en torno a este aspecto véanse las obras de José Portolés, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 2001 (2.^a ed.) y M.^a Antonia Marquín Zorraquino y Estrella Montolio Durán (coord.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros, 1998.

fiel y precisa sus empleos discursivos en situaciones comunicativas concretas y reales. Para cubrir esta exigencia es necesario recurrir a los medios técnicos que nos permitan superar las antiguas fórmulas para la recogida de datos en este tipo de trabajos etnográficos. El magnetófono se convirtió en un primer momento en el instrumento imprescindible en esta tarea, pero pronto la aparición de la videocámara superó sus posibilidades; así, la grabación audiovisual nos ha permitido recoger la muestra en su propio contexto de emisión, reflejando además los aspectos kinésicos tan importantes en la configuración discursiva de los actos de habla.

2.1.2. *Entrevista guiada*

Siguiendo la línea cualitativa de este estudio empírico, consideramos esencial emplear lo que se ha denominado *focussed interview* (Merton, Fiske y Kendall 1956). De esta forma iniciamos con cada uno de los informantes una entrevista individual guiada —según el modelo «abierto semidirectivo» (Ortí 1996, pág. 214)— y orientada hacia la obtención de un amplio abanico discursivo que nos permitiera su posterior análisis. Lejos de convertirla en un simple ejercicio de preguntas y respuestas, que poco habría favorecido nuestros intereses, la organizamos a modo de conversación para ir propiciando los distintos tipos discursivos, puesto que es en ella donde se dan cita todas las situaciones comunicativas cotidianas (Tusón Valls 1997).

2.1.3. *Selección y transcripción de la muestra*

Hemos seleccionado de todo el corpus obtenido los fragmentos discursivos que mejor van a ilustrar el fin de nuestra investigación. Nos hemos centrado para nuestro estudio en la situación comunicativa del «relato», dada su peculiar configuración textual y la cotidianeidad que presenta en el seno de los usos orales:

narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo. Esta narración sencilla y «natural» es, si tenemos en cuenta el contexto de la situación conversacional, primariamente oral y única en su tipo (...). (Van Dijk 1989, pág. 153-154).

La comunicación diaria encuentra en «el contar» un eje central en torno al cual giran la mayor parte de nuestros intercambios; contamos sucesos, anécdotas, historias, películas o cuentos y es precisamente en la infancia cuando esta actividad comienza a alcanzar su auge, necesitada de recursos que garanticen la buena disposición de las ideas para que lo narrado goce del favor de los oyentes. Por este motivo, insistimos en que los marcadores discursivos adquieren un papel esencial para la globalidad de un texto determinado, puesto que lo enriquecen y complementan aportándole no sólo unidad formal, sino también información semántica. Podemos decir que dominar el manejo de tales marcas supone una garantía en la buena disposición de un discurso.

Llegado el momento de la transcripción, presentamos una traslación meramente gráfica de la muestra recogida mediante la técnica audiovisual, puesto que no nos interesa centrarnos en el aspecto fonarticulatorio, sino obtener una visión general de los usos pragmático-discursivos de los alumnos. Así, hemos establecido criterios propios basados en el empleo de:

«↑↓» para la entonación	«mayúscula» para el énfasis tonal
«cursiva» para la gestualidad y el paralingüaje	«()» para las omisiones,
«h» para las aspiraciones	«:» para los alargamientos prosódicos
«/» para las pausas	«'» para las contracciones.

que refleje los datos significativos de los informantes que puedan influir en sus usos idiomáticos; así, junto a su número de identificación han de figurar aspectos como la edad, el curso al que pertenecen, el género o el lugar de procedencia.

2.2. Presentación de las muestras

MUESTRA 1

EDAD: Cuatro años

SEXO: Femenino

CURSO: Segundo de Educación Infantil

PROCEDENCIA: Levante almeriense

R: Una niña que lleva una capa roja↓ *sonríe*. Poh(s) que va por el boh(s)que↑ y se encuentra a el lobo↓. Caperucita se encuentra a el lobo en el boh(s)que↑ y le dice↓ / y le dice↓: «¿A dónde vah(s), Caperucita?» ↑, «A la casa de mi agüelita↑ a llevah(r)le una cestita con miel, mantequilla y queso↓ y con güe:voh(s)↓» y dice↓ *pensativa*: «Tú echa por el camino máh(s) l máh(s) co:rto↑ y yo por el camino máh(s) la:rgo↓». Y entonceh(s) cogió el lobo↑ y echó por el camino máh(s) co:rto↑ *endulzando la voz* y entonceh(s) Caperucita por el camino máh(s) la:rgo↓ y entonceh(s) iba máh(s) anteh(s) el lobo y dice↑: «ton ton» «Quién eh(s)»↑ «Sssssoy / Caperucita» «Entra, entra»↑ y luego se comió a la aguelita↓ s se escondió en el armario↓ y entonceh(s) el lobo ya eh(s)taba roncando así durmiendo y entonceh(s) al momento vino Caperucita y y dijo↑: «Agüelita, agüelita, ↑ ¿Por qué tieneh(s) loh(s) ojoh(s) tan grandeh(s)? ↑ Para verte mejoh(r)↓ *Con voz grave y abriendo los ojos*. *Sonríe* ¿Por qué tieneh(s) la bo↑, ¡Ah, eso despuéh(s) hace un gesto con la mano sobre la cabeza ¿Por qué tieneh(s) loh(s) ojoh(s) tan grandeh(s)? ↑ Para verte mejoh(r)↓, ¿Por qué tieneh(s) lah(s) orejah(s) se las toca tan grandeh(s)? ↑ Para oírte mejoh(r)↓ *con voz grave* ¿Pa(ra) qué tieneh(s) la narih(z) se la toca tan g(r)ande? ↑ Para olierte mejoh(r)↓ *con voz grave*, ¿Pa(ra) qué tieneh(s) lah(s) manoh(s) las levanta abiertas tan grandeh(s)? ↑ Para cogerte mejoh(r)↓ *con voz grave*, ¿Y por qué tieneh(s) la boca y loh(s) dienteh(s)↑ *con voz tenebrosa* PARA COMERTE MEJOH(R)↑ *sonríe*. Y luego viene el cazadoh(r)↑ y lo mata↓ y saca a Caperucita y a la agüelita↓ *sonríe*.

MUESTRA 2

EDAD: Seis años

CURSO: Primero de Primaria

SEXO: Femenino

PROCEDENCIA: Levante almeriense

R: Era una veh(z)↑ m: , a veh(r), ¿Cómo eh(s)?, loh(s) treh(s) cerditoh(s)↑ que le dijo su mamá↓ «¡Mamá! ↑ *Con voz de súplica* noh(s) vamoh(s) por ahí *con mucha rotundidad*» ↓, eh(s) que no me acuerdo *palmada*, «noh(s) vamos por ahí↑ a haceh(r)noh(s) una casa» ↓ y ento(n)ceh(s) m: se hicieron una casa↑ y: y el lobo feroh(z) vi:no↑ y le di:jo↓ y tocó a la puerta↓ dijo:↓ «pon pon»↑ y: «¿Quién eh(s)?» ↑ Y dice↓ m: *silencio piensa* «soy el lobo feroh(z)»↓ *silencio* y entonces «no:, no:, no te abrimos la puerta↑ que eres el lobo feroh(z)» ↑ *sonríe con una leve carcajada*. Ento(n)ceh(s) sofló y sofló↑ y la casa se derribó / y y otra veh(z) y deh(s)puéh(s) se fue a la otra casa↓ / ento(n)ceh(s) pasó igual↓, en todah(s)↑ menos en una↓, te voy a contah(r) la la última↓ y ento(n)ceh(s) se puso m: dice m: dice↑ «Herma:no, herma:no↑, ábreme»↑ y ento(n)ceh(s) le abrió la puerta el último↑ le abrió la puerta al otro. Ento(n)ceh(s) luego / y cerró la puerta rápido su hermano↓ y: dijo↑ «Abrih(d) la puerta!» ↑ «No:, no: *con los ojos muy abiertos* / que ereh(s) el lobo feroh(z)»↑ y ento(n)ceh(s) no abrieron la puerta↓ y ento(n)ceh(s) luego sopló y sopló↑ y la casa no se derribaba↓ y sopló y sopló↑ y la casa no se derribaba↓, sopló y sopló↑ y tampoco↓ y ento(n)ceh(s)↑ ya se terminó↓ *sonríe y da una palmada*.

MUESTRA 3

EDAD: Nueve años

CURSO: Cuarto de Primaria

SEXO: Masculino

PROCEDENCIA: Levante almeriense

R: Pueh(s) son variah(s) hih(s)toriah(s) ↓ eh(s) un niño que salvaba a todoh(s) y dicen todoh(s) ↓ ereh(s) un héroe y dice él sí lo soy↓ bueno ¿Te cuento de qué va?

P: Sí, cuéntamelo.

R: Bueno pueh(s) eh(s)to era un niño que no sabía que era un héroe↓ y nadie se lo había dicho↓ y un día eh(s)taba durmiendo ↑ y oyó ruidoh(s) dice ¿Y eso qué eh(s)? ↑ Y era debajo de su cama↓ que había un fantah(s)ma sin mantah(s) ↓ y dice y entonces dijo↑ ¿Y tu manta? ↑ No lo sé se m(e) ha perdí(d)o↓ y entoncesh(s) le dio el niño ropa de su hermano↓ / y luego el padre le: se lo dio lo vio↑ y entoncesh(s) el niño le dijo↑ «vente rápido vente» ↓ y dijo↑ «¿Qué le hah(s) hecho al fantah(s)ma que había? ↑» y dice «primero le pegué una patá(da) en loh(s) morroh(s) ↓ luego lo tiré al suelo↓ luego: le tiré de loh(s) peloh(s) ↓ le pegué una patá(da) en loh(s) dienteh(s) ↓ se los reventé to(do)h(s) ↓ luego le: le eh(s)cupí↑ y luego di un otra patá(da) para que se fuera» ↓ y dice «ereh(s) un héroe» ↑ «sí lo soy» ↓ luego había otra de un pececito que había compra(d)o↑ que era: así↓ *trata de simularlo con los dedos uh(f)*, eso no sabía yo lo que haceh(r) ↓ y entoncesh(s) tenía un peh(z) que se llamaba: m / coloreh(s) no se si era coloreh(s) ↑ o colorineh(s) ↓ y el peh(z) lo puso al día siguiente el peh(z) se lo había zampa(d)o↑ el de coloreh(s) no↓ el de coloreh(s) al otro↓ iba creciendo y cre-

ciendo y creciendo↑ *hah(s)ta* que hubo que *poneh(r)*lo en la bañera↓ luego fue creciendo y creciendo y creciendo↑ y luego lo llevaron a eso m: // a la *pih(s)cina* municipal(l) ↓ y allí se comieron↑ m: también se comió el perro↓

P: ¿El pez?

R: Sss y se comió también catorce niño(h)s ↓ y era un tiburón↓

P: ¡Anda!

R: Entonceh(s) ya luego↑ pero l *guh(s)* le echó el niño con le echó carne↓ le *guh(s)taba* un montón↓ pero eso bueno eso era cuando empezaba↑ luego le echó un trozo de: de *eh(s)to* de: / de zanahoria↑ y no le *guh(s)taba*↓ y: luego allí le tiró un trozaco de zanahoria se lo hizo *tragah(r)* ↑

P: Sí

R: y *eh(s)cupió loh(s)* p a los *crío(h)s*. ↓

P: Ya, ya, ya.

R: y ya *eh*

2.3. *Análisis cualitativo de las muestras*

Son muchos los aspectos que podrían resaltarse en estas tres intervenciones infantiles, que no dejan de ser interesantes desde diferentes perspectivas. Haciendo un recorrido por los distintos niveles de la competencia comunicativa, sería obligado resaltar desde procesos fonéticos propios en las primeras edades, como la velarización del oclusivo bilabial —*agüelita* por *abuelita*—, algunas confusiones vocálicas —*hacieron* por *hicieron*— o el empleo de clichés léxicos —*a eso* como fórmula estereotipada—, hasta el uso del estilo directo en la narración, la inclusión de onomatopeyas como soporte paralingüístico —*ton, ton* para simular la llamada a la puerta— e incluso el manejo de marcas pragmáticas importantes como las apelaciones al receptor o las estrategias de ruptura con el malentendido. Sin embargo, según hemos indicado, vamos a hacer referencia a los elementos que afectan a la configuración del discurso en su globalidad semántica y cohesiva, por la relevancia que adquieren y dada la necesidad de acotar el terreno de análisis. Hemos de resaltar que la primera de las muestras, aún procediendo de la escolar de menor edad, cuenta con una organización del contenido mucho más precisa que las otras dos, caracterizadas por un mayor desorden a la hora de exponer lo sucedido; en algunos momentos éstas se convierten en una suma de ideas sin atender a la buena ilación discursiva. Los niños tratan de transmitir la historia a medida que la van recordando, pero carecen de las estrategias comunicativas necesarias que le ayuden en la emisión espontánea de un texto cuya naturaleza narrativa rige una elaboración más cuidada y concreta que otro tipo de situaciones de mayor coloquialidad³.

³ En el terreno de la oralidad la tarea es mucho más compleja que en el gráfico, puesto que al hablar sólo podemos rectificar o mejorar nuestras intervenciones sobre el hilo del discurso; no existe la posibilidad de releer y modificar como sucede en la escritura. Esto implica

Pese a esa notable diferencia a la que aludíamos, provocada en gran medida por la profunda familiaridad de la niña entrevistada con el mundo de los cuentos, si extraemos los elementos de ilación presentes en cada situación narrativa, advertimos una constante que se manifiesta en la mayor parte de los usos orales en los primeros estadios evolutivos, tal y como demuestran trabajos exhaustivos de carácter empírico en torno a este tema⁴, y que además se acentúa con el paso de los años:

MUESTRA 1	
<i>Marcador</i>	<i>Frecuencia de uso</i>
y entonces	4
y entonces al momento	1
y luego	2

MUESTRA 2	
<i>Marcador</i>	<i>Frecuencia de uso</i>
y ento(n)ces	4
ento(n)ces	2
y después	1
entonces luego	1
y entonces luego	1
y entonces ya	1

MUESTRA 3	
<i>Marcador</i>	<i>Frecuencia de uso</i>
y	11
entonces	1
y entonces	4
luego	5
y luego	3

la necesidad de un sólido desarrollo de las habilidades comunicativas desde la infancia, para garantizar la capacidad de transmitir con las palabras nuestro pensamiento de acuerdo con la intención, el contexto y el objeto del discurso que tengamos en mente.

⁴ Pueden consultarse los estudios de caso recogidos en la obra de Gabriel Núñez Ruiz y M.^a Carmen Quiles Cabrera, *La narración oral en la escuela*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2002 y Quiles Cabrera, *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria. Tesis Doctoral*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2003.

Podríamos haber citado muchos otros ejemplos, pero consideramos que los expuestos bastan para ofrecer una representación de los fenómenos habituales en el habla infantil en el plano de la configuración textual; nuestra intensa investigación en esta línea de trabajo ha ido poniendo de manifiesto rasgos y empleos discursivos que bien pueden sintetizar las muestras escogidas. Volviendo la vista a tales relatos, podemos observar la simplicidad que caracteriza el panorama de marcadores presentes en el haber discursivo en las muestras seleccionadas, perfectamente extensibles a todo el tramo infantil. Vemos cómo las marcas verbales de ilación encuentran en *y* y *entonces* el elemento escogido por excelencia. Tanto es así que el valor copulativo es el único que se mantiene para unir el discurso. La fórmula *entonces* pierde su valor temporal para convertirse en una mera expresión de relleno, vacía de contenido y a la que el niño recurre como «muletilla de apoyo» (Cortés 1991) para la configuración del relato. La prueba está en que la mayor parte de las veces no se emplea un marcador independiente, sino que es la unión de varios lo que actúa como punto de conexión entre unos y otros enunciados. En esta misma línea podemos situar la emisión de marcas léxicas que no son otra cosa sino «expresiones de relleno», pero que están dotadas de un carácter introductorio e ilativo con el resto de la conversación; no han sido incluidas en el esquema anterior, dado que no se refieren al grueso del relato, sino que afectan a la unión de la narración con los actos de habla precedentes. Nos remitimos a la tercera muestra, en cuyas cuatro primeras líneas el niño hace uso de ellas:

R: *Pueh(s)* son varia*h(s)* hih(s)torias (...)

bueno ¿Te cuento de qué va?

P: Sí, cuéntamelo.

R: *Bueno pueh(s)* eh(s)to era (...)

En todo caso, comprobamos que todas estas expresiones podrían ser sustituidas perfectamente sin que afecte la unidad conceptual de la situación comunicativa; sin embargo, el escolar las emplea a modo de apoyo sobre el que edificar su discurso, por lo que tales fórmulas se convierten una vez más en un sistema coloquial, que no formal, para hilar los actos de habla y regular el esquema de la conversación: mientras el primer *bueno* responde a una intención de ruptura o cambio de situación comunicativa, el segundo introduce junto a *pues* la narración del cuento. Encontramos otro ejemplo en el primer relato, en el que *poh(s)* —simplificación de *pues*— se une al relativo *que* para comenzar la narración de los hechos, fórmula de inicio muy frecuente en el habla coloquial.

Junto a esto, habríamos de destacar el intento de los niños por hacerse entender, lo cual explica la incorporación de elemento léxicos con función pragmática que ayudan a configurar el relato. Nos referimos al uso de locuciones como es el caso de,

bueno, ¿Te cuento de qué va?

te voy a conta*h(r)* el último

ah, eso deh(s)pué(h)s

Muestra tercera

Muestra segunda

Muestra primera

Con ellas, junto a la gestualidad —factor también esencial en los intercambios comunicativos—, se pretende obtener una garantía para el seguimiento del discurso por parte del oyente, es decir, para otorgar a los actos de habla la necesaria eficacia receptiva. Es con estas marcas presentes en la configuración textual con las que se pretende conferir coherencia y unidad a la información que se nos está aportando. En el primero de los casos, la interrogación supone una apelación al interlocutor con el propósito de situarnos ante los acontecimientos, así como en el segundo ejemplo, donde se nos aclara el momento narrado para evitar el malentendido, algo que sucede también en la primera muestra con la rectificación sobre la marcha del discurso.

Son éstos aspectos curiosos que vienen a poner de manifiesto el modo en que en el tramo infantil se hace uso de nuestro sistema idiomático, unas veces de forma ingeniosa y creativa y otras dejando ver la necesidad de un desarrollo de las habilidades orales en el seno del ámbito escolar, centrado un buen número de veces en el plano escrito y normativo de la lengua. Volver la vista a la tradición educativa hasta fechas muy recientes corrobora el vuelco hacia los pilares gramaticales como principal finalidad en la enseñanza de la lengua materna, todo un lastre ideológico que todavía difícilmente logra renovarse en la realidad de las aulas⁵. Como hemos apreciado, el plano de la ilación discursiva supone uno de los grandes retos que, a nuestro parecer, ha de ocupar los objetivos en el área de lengua, dado el escaso dominio de recursos ricos y cuidados que favorezcan esta competencia. Dificultad esta que lejos de superarse con la madurez del individuo se acentúa mucho más con el paso del tiempo, debido a la ausencia de secuenciaci-ones didácticas que incluyan el plano de las marcas de coherencia y cohesión textual como punto básico de adquisición lingüística. Así, es muy frecuente que alumnos de infantil elaboren situaciones comunicativas mucho más ricas en este sentido que otros de cursos superiores, de tal forma que, en lugar de un desarrollo progresivo, experimentamos un detrimento en el manejo y dominio de tales habilidades lingüísticas. Y es que el uso oral de la lengua no ha recibido ningún refuerzo que le ayude a superar los mecanismos de ilación con que contaba en sus primeros años de vida y que viene manejando como única alternativa para la configuración de sus intercambios comunicativos.

⁵ Hemos de recordar que la Ley Moyano de 1857, cuya pervivencia alcanzó la fecha de 1970, centraba la enseñanza de la lengua en «lectura, gramática y escritura», lo cual vino a instaurar una concepción muy difícil de alterar entre una comunidad educativa formada íntegramente bajo el seno de este sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, M. 1992: *Children's syntax. An Introduction to Principles and Parameters Theory*, Cambridge, Blackwell.
- Barriga Villanueva, R.: «Los nexos en el lenguaje infantil. Un primer acercamiento», en Demorete, V. y Bora, B. (eds.), *Estudios de lingüística de España y México*, UNAM / Colegio de México, págs. 315-326.
- Boada, H. y Siguán, M. 1992: *El desarrollo de la comunicación en el niño*, Barcelona, Anthropos.
- Bocaz, A. 1989: «Los marcadores de expresión de la simultaneidad en el desarrollo de estructuras sintácticas y textuales complejas», *Revista de lingüística teórica y aplicada* 27, págs. 5-22.
- Brown, G. y Yule, G. 1991: *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, (trad. esp.: S. Iglesias Reniero, *Análisis del discurso*, Madrid, Visor, 1993).
- Camps, A. 2001: *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- Cañas, J. 2000: *Hablamos juntos (guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula)*, Barcelona, Octaedro.
- Cortés Rodríguez, L. 1991: *Sobre conectores, expletivos y muletillas*, Málaga, Ágora.
- Del Río, M.^a J. 1993: *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Cuadernos de educación, Barcelona, Horsori, pág. 12.
- Eisemberg, A. R. 1980: «A Syntactic, Semantic and Pragmatic Analysis of Conjunction», *Papers and Reports on Child Language Development* 19, págs. 70-78.
- Escandell, M.^a V. 1996: *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, (ed. actualizada).
- García Izquierdo, I. 1998: *Mecanismos de cohesión textual. Los conectores ilativos en español*, Castellón de la Plana, Universidad Jaume I.
- Gutiérrez Ordóñez, S. 1995: «La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática», *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 3, Barcelona, págs. 13-17.
- Levinson, S. C. 1987: *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. esp.: A. Rubies, *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1990).
- Luzán, I. de 1991: *Arte de hablar, o sea, retórica de las conversaciones*, Madrid, Gredos (edición, introducción y notas de Manuel Béjar Hurtado).
- Marquín Zorraquino, M.^a A. y Montolío Durán, E. (coord.) 1998: *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco Libros.
- Merton, R. K., Fiske, M. y Kendall, P. L. 1956: *The focussed interview: a manual of problems and procedure*, Glencoe, The Free Press.

- Núñez Ruiz, G. y Quiles Cabrera, M.^a C. 2002: *La narración oral en la escuela*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ortí, A. 1996: «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión en grupo», en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 2.^a ed., Madrid, Alianza Editorial.
- Palmer, F. 1984: *Grammar*, Harmondsworth, Penguin (1.^a ed. 1971).
- Portolés, J. 2001: *Marcadores del discurso*, 2.^a ed., Barcelona, Ariel.
- Quiles Cabrera, M.^a C. 2003: *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria. Tesis Doctoral*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Reyzábal, M.^a V. 1993: *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla.
- Riley, P. (coord.) 1991: *Discourse and Learning*, Londres, Longman.
- Tough, J. 1996: *El Lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*, Madrid, Visor.
- Trives, E. R. 1979: «Nuestro hablar: proceso pragmáticamente no exento», *Mon-teagudo*, 68, págs. 13-20.
- Van Dijk, T. A. 1989: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Vilà i Santasusana, M. 2001: *L'ensenyament i l'aprenentatge dels discurs oral formal: una seqüència didàctica sobre les explicacions orals a classe*, Bellaterra, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Widdowson, H. G. 2002: *Linguistics*, Oxford, Oxford University Press (1.^a ed. 1996).

MARÍA DEL CARMEN QUILES CABRERA
Universidad de Almería