

VALOR EDUCATIVO DE LA ORALIDAD EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

NÚÑEZ DELGADO, M^a Pilar
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada

Correo electrónico: ndelgado@ugr.es

En *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16: pp. 359-377. Universidad de Granada. ISSN: 0214-0484.

RESUMEN

Este artículo pretende aportar una reflexión sobre la importancia de introducir la oralidad como forma de cultura y como modalidad de la lengua en la formación lingüística y literaria de los escolares, pues aporta esquemas cognitivos y elementos de configuración de la educación estética distintos y complementarios a los que proporciona la lengua escrita.

PALABRAS CLAVE: *Oralidad. Comunicación oral. Literatura de tradición oral. Educación lingüística y literaria.*

ABSTRACT

This article aims to provide a reflection on the importance of bringing in orality both as a form of culture and a type of language in students' linguistic and literary education, as it provides cognitive schemes and elements for setting aesthetic education that are different and complementary to those provided by written language.

KEY WORDS: *Orality. Oral communication. Oral Tradition Literature. Linguistic and Literary Education.*

SUMARIO

1. Introducción: sobre la necesaria presencia de la oralidad en la escuela. 2. La oralidad como paradigma sociocultural. 3. Diferencias entre lengua escrita y lengua oral. 4. Algunas implicaciones didácticas. 5. A modo de conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN: SOBRE LA NECESARIA PRESENCIA DE LA ORALIDAD EN LA ESCUELA

En estos inicios del siglo XXI, son muchas y frecuentes las voces que denuncian que los niños cada vez juegan menos en grupo, que no juegan en la calle, que ya no se les cuentan cuentos, que no conocen retahílas ni trabalenguas... que la tradición oral se está perdiendo. Tampoco faltan las llamadas de atención sobre el hecho de que cada vez se habla menos y

peor, de que la expresión –sobre todo la de los jóvenes– se empobrece y anquilosa, de que se está imponiendo como modelo el uso del lenguaje que se hace en los medios de comunicación o el discurso vacío de los personajes públicos.

De forma paralela –y paradójica–, en el plano de la declaración de intenciones se insiste constantemente en la importancia de poseer un dominio aceptable de las destrezas orales y en la de estar preparados para asumir los cambios que los medios de comunicación de masas y las tecnologías de transmisión de la información han introducido en los patrones de interacción. Igualmente se resalta la necesidad de que los niños conozcan la cultura de su pueblo, esa herencia de costumbres, celebraciones, poemas, canciones, leyendas, etc. transmitida de generación en generación, que ha de formar parte de su bagaje formativo.

Como datos que avalan estas afirmaciones podemos citar la proliferación de cursillos y manuales dirigidos a adultos para aprender a hablar en público o la abundancia de iniciativas destinadas a recuperar las tradiciones populares. Y, sin embargo, a este respecto la escuela ha hecho dejación de una de sus funciones básicas –la de facilitar la socialización y la inserción de los niños en su cultura por medio del desarrollo de la competencia discursiva y de la valoración de sus tradiciones– y ha ido relegando este tipo de objetivos y contenidos, de modo que la expresión y la comprensión orales han tenido una presencia casi nula en la educación lingüística de nuestros escolares, de la misma manera que la literatura de tradición oral ha ocupado un lugar minoritario en su educación literaria, basada en un canon bastante cerrado que la confinaba a los primeros niveles del sistema educativo y le otorgaba un valor más instrumental (para el desarrollo lingüístico) que estético.

Si a estos hechos unimos la afirmación de Janer Manila (1990) de que la pobreza expresiva se debe a la deficiente relación del hombre con su entorno, habremos de coincidir en que el dominio de la lengua oral y el conocimiento de la literatura de tradición popular, tiene que ser un objetivo irrenunciable de la educación lingüística y literaria en la escuela en tanto en cuanto esta literatura es el instrumento privilegiado que permite percibir el potencial creativo y comunicativo, la *energeia* de la lengua que, a su vez, es más patente en la modalidad oral que en la escrita. Esto fundamenta la relación entre literatura tradicional y didáctica de la lengua y constituye lo que el propio Janer Manila llama una “ecología del lenguaje”, la asunción de que los lenguajes del hombre forman parte de su ecosistema.

Las implicaciones pedagógicas y metodológicas de esta tesis son muchas y complejas, como también son muchos los motivos que justifican la urgente incorporación de la oralidad al trabajo cotidiano en el aula de forma sistemática y fundamentada, pues, así entendida, aquélla se constituye en una alternativa didáctica, en un método de trabajo basado en unos

materiales de enorme riqueza de los cuales la escuela no puede prescindir. El argumento global que sustenta esta necesidad es el de la “polivalencia de la oralidad” (Bastons, 1997) que vamos a desglosar en otros más específicos, agrupados por categorías para facilitar su ordenación.

Podemos hablar, para empezar, de motivos instrumentales. En nuestra vida diaria usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita, la lengua hablada es nuestro principal instrumento de comunicación social: hablando establecemos relaciones y las rompemos cuando “dejamos de hablarnos”, hablando hacemos negocios, creamos afectos, expresamos opiniones y pensamientos, etc. La lengua oral se impregna así de un valor social y afectivo del que carece la lengua escrita, cuya adquisición es cronológicamente posterior, y que justifica la otra razón instrumental que queremos aportar: los niños deben aprender a usar su lengua con propiedad como parte del desarrollo de su competencia comunicativa.

El segundo grupo de motivos es de tipo psicológico: el lenguaje contribuye de forma primordial al desarrollo de la persona por su papel en la estructuración del pensamiento y en la aprehensión de la realidad, por ser agente primordial en la comunicación y por su importancia en el proceso de aprendizaje. Determinados aspectos de la oralidad (pausas, silencios, ruidos, ritmo, etc.) penetran en el lenguaje infantil antes de la adquisición de los fonemas; posteriormente, la lengua oral se relaciona con operaciones mentales básicas en la formación intelectual de los alumnos (definir, clasificar, sintetizar, analizar, etc.), a lo que debemos añadir que no sólo es la que primero aprendemos, sino –y por eso mismo– la que sustenta la mayor parte de los aprendizajes que realizamos en la infancia.

Una tercera categoría de causas podemos agruparla bajo el marbete de “razones sociales”, puesto que la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de escrita, hasta el punto de que, como afirman Cassany, Luna y Sanz (1994: 135): *“Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión”*.

La lengua hablada es una herramienta de enorme valor en un mundo en el que constantemente nos rodean los mensajes de los medios de comunicación, caracterizados por una oralidad secundaria y por su omnipresencia. Por eso, un motivo no menos importante en este ámbito lo constituye el hecho de que en la sociedad contemporánea las tecnologías de la información y la comunicación a ellos asociados están modificando nuestro papel como emisores y receptores de mensajes escritos y, sobre todo, orales. Si nos centramos en las repercusiones de estos cambios sobre los usos lingüísticos y sobre las distintas

manifestaciones de la cultura popular, veremos que es imprescindible que los profesionales de la educación reflexionemos sobre la importancia del uso que se hace del lenguaje en estos ámbitos porque estas tecnologías nos sitúan ante una dimensión del lenguaje, la *lingua transmitida* (Zuccherini, 1992), que toma rasgos de la escrita y la hablada pero tiene unas características propias. Así ocurre, por ejemplo, con la comunicación a través de Internet por medio de los chats y, más aún, con los mensajes de texto entre teléfonos móviles. Estos mensajes están llenos de mecanismos de economía, están regidos por la espontaneidad y el nivel de uso coloquial propios de la lengua hablada, pero utilizan el soporte escrito e incluso, como ocurre en el segundo caso, están modificando la escritura (palabras abreviadas). Parece surgir así una especie de jerga o lenguaje especial y un tipo distinto (híbrido) de textos que los maestros deben conocer porque están configurando las maneras de usar el lenguaje de su alumnado y, por supuesto, las pautas de comunicación social en la cual parece que la lengua oral está perdiendo preponderancia. Los docentes también habrán de reflexionar sobre cómo el progreso tecnológico va haciendo desaparecer formas de vida tradicionales y sus manifestaciones culturales, sobre cómo reducen la sensualidad del contacto directo propio de lo oral, de la “comunicación” en su sentido etimológico, y sobre la responsabilidad que les corresponde en la transmisión y aprecio de este legado.

Por último, podemos mencionar motivaciones culturales y estéticas ligadas a la oralidad, como su incidencia en la educación literaria (oratoria, recitado de poemas, declamación teatral) o su relación con la trasmisión de la cultura popular y, en particular, con la literatura de tradición oral. La literatura oral introduce a los niños en la palabra, en el ritmo y en los símbolos, estimulando su curiosidad por el lenguaje a través del juego; asimismo, ejercita su motricidad, su memoria y su ingenio. Posee por esto una funcionalidad, que en la cultura tradicional se ejercía de forma natural, y que hay que recuperar porque sigue siendo útil para la vida en tres ámbitos básicos: en el de la educación estética, porque es vehículo de emociones y de formas en las que el pueblo ha volcado las conquistas de la imaginación y del ingenio; en el del desarrollo intelectual, porque configura la inteligencia verbal y la imaginación, y en el de la identidad nacional, porque integra al niño en una cultura que ha sido creada colectivamente poniéndolo en contacto con unos signos concretos de su identidad.

Ante esta evidencia, y después de exponer algunos de los argumentos que justifican la necesidad de educar en lo oral, es preciso pasar por encima de las dificultades que innegablemente supone poner en marcha una enseñanza de la lengua y la literatura concebida

desde tales presupuestos (M^a P. Núñez, 2001 y 2002)¹, y abordar la tarea desde las bases de una sólida fundamentación científica enmarcada en el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Sólo así se garantiza, por una parte, eludir el riesgo de caer en un didactismo formal que deje de lado la dimensión afectiva y psicológica de la oralidad y, por otra, empezar a trabajar con arreglo a unos principios didácticos sistemáticamente cimentados que contemplen lo oral en sus rasgos específicos y, a la vez, de forma integrada con el resto de los elementos que conforman la competencia lingüística y literaria. Recuperar lo oral se convierte así, más allá de en una ampliación de los contenidos objeto de estudio, en una ocasión para dar cabida en la escuela a la transmisión horizontal de conocimiento y cultura, un hecho cuyo potencial innovador señala Janer Manila (1990: 19) cuando afirma que una pedagogía basada en la investigación debe utilizar necesariamente las fuentes orales porque éstas *“posibilitan suscitar el interés por lo que no está escrito, buscar el testimonio vivo, fijar la atención en la producción cultural de las clases subalternas (aquellas clases sociales alejadas de los centros de poder) e indagar en la visión que han tenido del mundo esas clases populares”*.

El primer paso en este camino será sin duda la reflexión sobre los rasgos de la oralidad como forma de cultura y de pensamiento², pues el conocimiento de los mismos se nos revela como imprescindible a la hora de abordar la elaboración de programas para la educación lingüística y literaria que la integren en toda su riqueza y complejidad.

2. LA ORALIDAD COMO PARADIGMA SOCIOCULTURAL

Las palabras *oralidad* y *oralismo* caracterizan sociedades que no utilizan la escritura. También identifican un determinado tipo de lenguaje usado en la comunicación oral, así como un determinado tipo de conciencia que es creado por la oralidad o es expresado en ella.

Y es que la oralidad constituye una capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo. Se trata de un código con

¹ Podríamos citar, entre ellas, factores históricos como la pérdida (o la degeneración) de la tradición retórica para la enseñanza de la lengua y la literatura, o el olvido de aportaciones como las de la Escuela Nueva o las de la Institución Libre de Enseñanza; la escasez de propuestas teóricas y didácticas sobre los usos orales; la falta de formación del profesorado para programar contenidos de este tipo, junto con la falta de conocimientos sobre los componentes de la competencia comunicativa oral; el hecho de que los procedimientos didácticos dominantes (explicaciones magistrales del profesor y trabajo individual y silencioso del alumnado) tampoco han favorecido el estudio de lo oral; etc.

² Afortunadamente, son muchos los estudios que están surgiendo en los últimos tiempos centrados en analizar las peculiaridades de la escritura (Olson y Torrance, 1995; Ong, 1996; Ferreiro, 2002; etc.), estudios que, al tratar de determinar los cambios que ésta supone en los esquemas cognitivos, en la percepción de la realidad o en el procesamiento del lenguaje, caracterizan también de forma implícita, por contraposición, lo oral.

peculiaridades propias que tradicionalmente ha estado ausente de la educación lingüística y literaria que proporcionaba la escuela quizás porque, como dice Pujol (1992), hablar de la lengua oral no es nada fácil y hablar de su didáctica todavía lo es menos, lo cual explicaría también que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y de la literatura de tradición oral haya ocupado hasta ahora un lugar secundario en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Resulta difícil poner en práctica una enseñanza coherente y sistemática de lo oral, en parte porque muchos siglos de predominio de la palabra escrita nos impiden comprender el sentido, el valor y las propiedades de la cultura oral. La oralidad es un concepto problemático porque, aunque tiene el significado de todo lo que es hablado, también tiene, en la distinción con la tradición escrita, otro significado que es puramente residual: todo lo que una cultura escrita deja atrás, todo lo que se comunica, sea o no verbalmente, en tanto no está escrito. El hecho de que se establezca una oposición entre cultura escrita y cultura oral tiende a dividir el mundo de la comunicación en estas dos esferas separadas, pese a que recientes investigaciones muestran que ambas se interpenetran y dependen una de otra, y más que ser opuestas son diferentes formas de experiencia que tenemos a nuestro alcance (Kittay, 1995).

La reflexión a propósito de las relaciones entre oralidad y escritura es de enorme interés, pues su examen establece un marco de referencia dentro del cual es posible llegar a una mejor comprensión de la cultura oral y de la escritura y de los lugares de ambas en la educación lingüística y literaria.

El hecho de que tradicionalmente los estudios lingüísticos se centraran en los textos escritos se debe a una razón obvia: la relación del estudio mismo con la escritura. Todo pensamiento, incluso el de las culturas orales primarias, es hasta cierto punto analítico: divide sus elementos en varios componentes. Sin embargo, el examen abstracto, explicativo, es imposible sin la escritura y la lectura. Los miembros de las culturas orales primarias aprenden y poseen sabiduría, pero no “estudian”. Aprenden por medio del entrenamiento, del discipulado, escuchando por repetición, etc.

En una cultura oral el pensamiento sostenido está vinculado con la comunicación. En ella, para retener y recobrar el pensamiento organizado, el proceso ha de seguir las reglas mnemotécnicas formuladas para la pronta repetición social. El pensamiento debe organizarse según pautas equilibradas e intensamente rítmicas con repeticiones o antítesis, aliteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, proverbios... de modo que vengan a la mente con facilidad y que sea modelado para la retención y la repetición. Las necesidades

mnemotécnicas determinan incluso la sintaxis: cuanto más complicado sea el pensamiento modelado oralmente, más probable será que lo caractericen expresiones fijas.

De este modo, según Ong (1996), en una cultura oral primaria, el pensamiento y la expresión tienden a ser de las siguientes clases:

a) Acumulativas antes que subordinadas.

b) Acumulativas antes que analíticas.

c) Redundantes o “copiosas”, por lo que la mente debe avanzar con más lentitud, conservando cerca del foco de atención mucho de lo que ya ha tratado. La redundancia mantiene al hablante y al oyente en la misma sintonía.

d) Conservadoras y tradicionalistas. Las culturas orales deben dedicar muchos esfuerzos a repetir lo que se ha aprendido a través de los siglos para que no desaparezca, esto hace que la mente adquiera una configuración altamente conservadora y tradicionalista que reprime la experimentación intelectual. El conocimiento es difícil de obtener y por eso en estas culturas se respeta a los ancianos sabios que lo conservan y lo pueden contar.

e) Cerca del mundo humano vital. En ausencia de categorías analíticas complejas que dependen de la escritura para estructurar el saber a cierta distancia de la experiencia vivida, las culturas orales deben conceptualizar y expresar en forma verbal todos sus conocimientos, con referencia más o menos estrecha al mundo vital humano, asimilando el mundo objetivo ajeno a la acción más conocida e inmediata de los seres humanos.

f) De matices agonísticos. La descripción entusiasta de violencia física a menudo caracteriza la narración oral.

g) Empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas. Para una cultura oral aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido.

h) Homeostáticas. Las sociedades orales viven intensamente en un presente que guarda el equilibrio desprendiéndose de los recuerdos que ya no tienen pertinencia.

e) Situacionales antes que abstractas. Las culturas orales tienden a utilizar los conceptos en marcos de referencia situacionales y operacionales concretos, en el sentido de que se mantienen cerca del mundo humano vital.

De esta caracterización puede deducirse que lo específico de la oralidad no se encuentra en el comportamiento del lenguaje según lo intercambiamos en la conversación, sino en el lenguaje utilizado para almacenar información en la memoria, un lenguaje que debe cumplir dos requisitos: debe ser rítmico y debe ser narrativizado.

Esta descripción de la oralidad puede utilizarse para identificar lo que Ong llama *culturas verbomotoras*, culturas en las que las vías de acción y las actitudes hacia distintos asuntos dependen más del uso efectivo de las palabras, de la interacción humana, y mucho menos del estímulo no verbal (visual) del mundo objetivo de las cosas. En ellas se incluyen todas las culturas que conservan huellas de su tradición oral en una medida que les permita seguir prestando a la palabra –antes que a los objetos– una atención considerable en un contexto de interacción personal (el contexto de tipo oral).

A estas observaciones se pueden añadir otras de índole sociológica (Pattanayak, 1995), como la circunstancia de que el analfabetismo se asocia con la falta de educación y de medidas sanitarias mientras que la cultura escrita suele relacionarse con la protección de la infancia y el crecimiento económico, o que, bajo condiciones de oralidad, las personas identifican y resuelven problemas trabajando juntas, mientras que la cultura escrita favorece la iniciativa individual y establece nuevos grupos de interés que manipulan a los analfabetos en beneficio de sus propios intereses, que resultan igualmente valiosas desde la perspectiva didáctica. Añadiremos también que la oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunicativas y exteriorizadas, pues la comunicación oral une a la gente en grupos mientras que escribir y leer son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse en sí misma. La escritura no es natural, es una tecnología, frente al habla que es del todo natural: el habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, aunque con la cooperación voluntaria e involuntaria de la sociedad; la escritura no surge inevitablemente del inconsciente, el proceso de poner por escrito una lengua hablada es regido por reglas ideadas, conscientemente definibles. En la cultura escrita adulta la escritura funciona como mediadora entre la experiencia personal y el entorno objetivo.

Llegamos así al polémico tema de las relaciones entre la oralidad y la cultura escrita, con respecto al cual encontramos dos perspectivas principales. La “teoría de la continuidad” sostiene que ambos medios equivalentes para llevar a cabo funciones similares: psicológicamente sus diferencias no son importantes, pero por sus variaciones materiales se emplean con finalidades algo distintas; la “teoría de la gran línea divisoria” sostiene que la oralidad y la escritura realinean procesos psicológicos y organizaciones sociales, por lo que la cultura escrita en las sociedades occidentales ha sido un motor de cambio social y psicológico (Olson y Torrance, 1995). Esta última parece ser la más aceptada y son muchos los autores que afirman que los cambios en las formas de comunicación han tenido el efecto de alterar las actividades humanas y las formas culturales. Las explicaciones de estos cambios se atribuyen

bien a una transformación de las prácticas sociales e institucionales que no habría repercutido en los procesos cognitivos, bien a los cambios psicológicos y a la modificación de las formas de representación y las de conciencia, de modo que se puede afirmar que la cultura escrita –y más específicamente la imprenta– fijaron el registro escrito como lo dado, como el punto de referencia para las interpretaciones.

Los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano son ciertamente importantes, aunque quizás se han sobredimensionado. Así, existe la creencia generalizada de que el pensamiento occidental, al que coadyuva la cultura escrita, es más reflexivo, más abstracto, más complejo y más lógico que el pensamiento predominante en las sociedades ágrafas. Sin embargo, distintas investigaciones demuestran que en realidad el pensamiento occidental tiene una sola propiedad distintiva en relación con el de sociedades consideradas más primitivas: la descontextualización, pues otras propiedades como la fijación e interpretación de textos, la lógica o el pensamiento abstracto, también están presentes en grupos ágrafos.

La existencia y el grado de estas diferencias nos sitúan ante dos problemas (Kittay, 1995). El primero consiste en la dificultad descriptiva intrínseca de la distinción oral-escrito, más allá de la forma en que se manifieste, dado que ambos medios se suplementan y se influyen. El segundo es la dificultad empírica de no encontrar las cosas en forma pura, sino dentro de una cultura dada; así, lo que es cognitivamente innovador en la cultura escrita no aparece en igual medida en todas las culturas con escritura, incluyendo aquí aspectos que pueden ir desde los soportes materiales para escribir, hasta los ordenamientos gráficos que ejerce la escritura y que son poco compatibles con el habla.

Según los estudios más recientes (Blanche-Benveniste, 2002), la clave de la cuestión radica en que la relación no se puede reducir a técnicas de codificación entre el grafema y el fonema porque la cultura escrita no consiste en saber codificar por escrito lo oral, que a su vez es mucho más que lo hablado, pues la escritura reestructura las formas de percibir lo oral en tres aspectos básicos.

En primer lugar, es evidente que la escritura no conserva todo lo que escuchamos cuando la gente habla, elimina todas las diferencias fónicas que se sitúan por debajo de los fonemas. Es el conocimiento que tenemos de la escritura lo que hace que los adultos no percibamos tales diferencias, mientras los niños sí lo hacen, lo cual ha de ser tenido en cuenta al determinar si la conciencia fonológica, un campo de estudio que está haciendo importantes aportaciones a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, es anterior o posterior a la adquisición de la escritura.

En segundo lugar, podemos comprobar cómo es la escritura la que modela el sentido y nuestra captación del mismo, pues en la lengua escrita se encuentra la representación más estable del mismo. Esta tendencia a mantener estables los significados es común al proceso de evolución de los usos escritos en todas las lenguas y explica la consolidada prioridad de lo escrito sobre lo oral que, en nuestra opinión, hay que volver a examinar a la luz de los cambios introducidos por la tecnología en los modos de interacción en virtud de los cuales nos encontramos cada vez con más frecuencia con textos orales elaborados con arreglo a las pautas de planificación de los escritos y al contrario.

Por último, la escritura es hoy el modelo cultural y lingüístico de la lengua hablada porque desde muy pronto fue ella la que sirvió para establecer las normas que rigen los usos de la lengua. Con frecuencia la escritura impuso pronunciaciones que no hubieran existido en realizaciones puramente orales y, de este modo, se convirtió en un poderoso instrumento de objetivación de las lenguas y no en una simple consecuencia del reconocimiento de la lengua hablada a la que se asociara convencionalmente un sistema de representación. Los hablantes contemporáneos recibimos la escritura como una tradición, no como una convención, de ahí el origen de la ortografía (que testimonia que el proceso de objetivación de las lenguas siguió la dirección contraria al “principio fonológico”) y los límites de todo cambio del sistema: los cambios en la escritura afectan a toda la lengua (Lara, 2002).

El hecho de que la representación escrita elimine las soluciones heterogéneas y la variedad inherente a las formas habladas hace que los usuarios *“a partir del momento en que han interiorizado el funcionamiento de la lengua escrita, ya sólo puedan representar su lengua hablada a partir de ese prisma”* y piensen que hablan con palabras y con oraciones “separadas”, que coloquen “puntos” y “comillas” en sus enunciados orales, e incluso que se asombren de que los niños no sepan qué es una palabra o una oración (Blanche-Benveniste, 2002: 28).

Por otra parte, aunque es cierto que la tradicional primacía de lo escrito sobre lo oral tiene su justificación histórica en el hecho de que la gramática de las lenguas romances se desarrolló a partir de la del latín, y la enseñanza de la lengua latina se hacía sobre los textos de los clásicos, hay otros factores que han contribuido a que la lengua escrita se considere más perfecta que la oral; por ejemplo, el hecho de que es el código que domina la gente culta³.

³ Así lo señala Jesús Tusón (1989: 79-81) en una cita larga pero muy significativa:

“Una de las distorsiones más perniciosas de esa educación (y curiosamente aceptada durante muchos siglos sin que nadie la desenmascarase) consistía en dar por hecho que una lengua se identificaba, de verdad, con la escritura o, al menos, que en el uso escrito se conservaban las esencias más puras de una lengua. Hablar de escritura era hablar de corrección y de hermosura y por ello, cuando se

La influencia de la escritura en las percepciones culturales de las lenguas es de tal magnitud que ha operado sobre la ciencia lingüística durante muchos años, desde la antigüedad clásica, cuando, pese al valor de la retórica y la elocuencia para la educación del hombre libre que ha de dominar el arte de hablar para participar en la vida pública, aparecen las gramáticas como tratados normativos y prescriptivos basados en modelos escritos. Esta exclusión de la lengua viva del estudio científico del lenguaje llega hasta el siglo XX, en cuyos inicios encontramos la obra de Saussure, la primera que formula una teoría completa de la lengua y en la que, sin embargo, se da la paradoja de que, aunque es constante la reivindicación del habla como forma primigenia en la que se manifiesta la capacidad humana del lenguaje, se deja de lado su estudio, precisamente porque en ella se contienen los fenómenos de lenguaje más variables y, por lo tanto, menos susceptibles de estudio sistemático. La influencia de Saussure sobre las teorías lingüísticas posteriores ha mantenido este estado de cosas hasta hace relativamente pocos años, de forma que todavía hoy el panorama de las ciencias del lenguaje que se ocupan del uso lingüístico se presenta confuso en corrientes y en elaboraciones conceptuales, sobre todo con vistas a emprender su explotación en la enseñanza.

En cualquier caso, y desde la perspectiva didáctica en que nos situamos, quizás más que contraponer oralidad y escritura lo que procede es reconocer que siguen estando enlazadas en nuestra sociedad y que, como expone Havelock (1995: 25-26), entre ellas opera una relación de tensión continua y recíproca que tiene una doble dimensión: histórica, por cuanto las sociedades con cultura escrita han surgido de tradición oral, y contemporánea, por cuanto buscamos una comprensión más profunda de lo que podría significar actualmente la cultura escrita en tanto superpuesta a una oralidad que gobierna gran parte de las interacciones de la vida cotidiana.

Indudablemente, existen puntos de contacto entre las amplias variedades de conocimiento humano que surgen dentro del contexto de la ecuación oral-escrito, aunque la

hablaba bien, se hablaba como en los libros; dicho que no podía ser invertido. Claro está, la gramática se definía como el arte de hablar y de escribir correctamente una lengua; pero esta afirmación no hacía referencia al habla de las personas iletradas, porque "hablar" quería decir pronunciar discursos brillantes, inflados de figuras de dicción; implicaba esquivar los "vulgarismos" como si fuesen cuerpos nocivos o demonios empecinados en prostituir la virginidad de la lengua. "Hablar" significaba seguir los pasos pulcros de las personas educadas; es decir, seguir el rastro de los que hablaban como los libros que leían.[...]

La gramática tradicional sancionó con su autoridad suprema la bondad de la escritura: eran sus modelos los mejores poetas y prosistas (Cicerón, Virgilio, Ovidio...) y por tal camino la tradición de los estudios lingüísticos no se libró, hasta hace muy poco, de la servidumbre literaria".

competencia entre ambos modos sigue creciendo. Por este motivo es necesaria la creación de un patrón global en el que puedan encajar todas las percepciones sobre estas relaciones, un marco que cubra esta ecuación tal y como ha operado históricamente y como podría seguir operando en el presente, y que permita que nuestra herencia oral siga funcionando, pues, por limitadas que sean sus formas de cognición y expresión, son un complemento imprescindible de nuestra conciencia escrita.

Estas reflexiones nos sitúan, por una parte, y en un plano más restringido, ante la necesidad de delimitar la diferencia entre lo que es necesario, pero externo, a la decodificación de la emisión oral y lo que es necesario pero externo a la decodificación de la emisión escrita, es decir, la diferencia que hay entre lo que queda fuera de la decodificación de la emisión oral y lo que queda fuera de la decodificación de la emisión escrita. Por otra parte, y esto nos parece aún más importante desde el punto de vista educativo, nos encontramos con la exigencia de reivindicar la diversidad de los usos que las personas hacen de las lenguas como un reto para los estudios lingüísticos y didácticos cuya asunción no se puede demorar por más que la tarea se presente compleja, justamente a causa del peso de estas tradiciones y de estas formas de comprender y estudiar la actividad verbal.

Vale la pena, pues, por sus implicaciones socioculturales y didácticas, después de ver estas diferencias globales entre cultura escrita y oralidad, detenerse ahora a analizar los principales contrastes entre la lengua escrita y la lengua oral.

3. DIFERENCIAS ENTRE LENGUA ESCRITA Y LENGUA ORAL

La lengua oral y la lengua escrita son diferentes porque están afectadas y marcadas por unos fenómenos físicos y psicológicos distintos, es decir, la escritura no es un mero código de transcripción de la lengua oral, sino una construcción histórica que reorganiza profundamente lo oral. Por el mismo motivo, cabe afirmar que la lengua oral es un producto igualmente rico que no se puede verter por completo en el sistema de signos gráficos que constituye un alfabeto.

La escritura es por naturaleza una actividad metalingüística puesto que convierte el lenguaje en un objeto de reflexión: el lenguaje se usa para representar el mundo y reflexionar sobre él; la escritura se usa para representar el lenguaje y reflexionar sobre él (Olson, 1995a). Éste es el ámbito en el que la lectura y la escritura inciden en el pensamiento y por eso la condición de las palabras en un escrito es totalmente distinta de su condición en el discurso hablado. Aunque se refieran a sonidos y no tengan sentido a menos que puedan relacionarse

con los fonemas que codifican, las palabras escritas quedan aisladas del contexto más pleno dentro del cual las palabras habladas cobran vida. Éstas en su ambiente oral natural forman parte de un presente existencial real, son dirigidas por una persona real, concreta y viva, a otra u otras personas reales, concretas y vivas en un momento específico dentro de un marco real, que siempre incluye más que las palabras.

Las sociedades con desarrollo tecnológico y organización burocrática convierten la escritura en pilar de su organización y de las transacciones que se llevan a cabo, con lo que el uso oral queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. Esta primacía se debe a que la estructura escrita crea sus propios elementos independientes de la oral y explota al máximo la permanencia, frente al procedimiento lineal de lo oral (Lugarini, 1995). Otro factor que apoya esta primacía deriva de que los textos de cierta complejidad, aunque sean orales, tienden a organizarse como los escritos, que se erigen así en modelos de textualidad.

La institución escolar ha recogido esta valoración con el resultado de que la lengua oral y la literatura tradicional apenas se trabajan en las aulas y de que el modelo de lengua que usa el profesor para valorar la capacidad verbal de sus alumnos es el escrito. Nos interesa entonces señalar que tanto la escritura como la oralidad son medios para lograr diversos fines y no fines en sí mismas. Es decir, esta especie de competencia debe desaparecer y, sobre todo, no debe desembocar en una falsa querella que afecte el predominio de tal o cual código. La adquisición del código escrito es independiente de la adquisición del oral, las estrategias son diferentes en una y otra comunicación, pero en ambas se manifiesta la capacidad humana del lenguaje, por lo que estamos ante utilidades de la lengua equivalentes y complementarias.

A primera vista se nos revelan dos diferencias esenciales entre una y otra forma: por un lado, genética e históricamente la forma oral de la lengua es anterior a la escrita; por otro, es más usada. Pero hay otras, de más repercusión en el terreno didáctico, que vamos a exponer por medio de la revisión de los rasgos que caracterizan la enunciación oral prototípica.

a) Aspectos pragmáticos y psicosociales. Las interacciones cara a cara, cuyo ejemplo más característico es la conversación, son inmediatas en el espacio y en el tiempo; en ellas se produce la participación simultánea de las personas que intervienen: emisor y receptor intercambian constantemente sus papeles y construyen la interacción cooperativamente negociando una relación interpersonal basada en sus características psicosociales. El contexto extralingüístico desempeña un papel clave en esta construcción del significado.

A diferencia de lo que ocurre en la lengua escrita, la oral permite caracterizar a los interlocutores según su identidad (sexo, origen geográfico y étnico, clase socioeconómica, etc.), su estatus social (actividad laboral, cargo, posición en el entorno social, grado de autoridad, etc.) y su papel (posición que adopta cada participante en una situación comunicativa particular). Esta caracterización condiciona otros elementos de la interacción como el nivel de uso de la lengua, el grado de formalidad, etc.

En cuanto al contenido informativo, el discurso oral prototípico es espontáneo, no planificado. El proceso y el producto se dan a la vez y no podemos borrar, la única manera de corregir es seguir hablando y rectificar. Hay que pensar sobre la marcha, organizar nuestra contribución a partir de los elementos nuevos que ofrecen los interlocutores; no es aceptable parar un rato para pensar y a la vez mantener el turno de palabra y por eso se producen gestos y ruidos, piezas de relleno y muletillas que sirven para avisar de que se sigue ocupando el turno. El grado en que los silencios son aceptables o no y la duración que se considera apropiada varían de una situación a otra y de una cultura a otra.

Desde el punto de vista de pragmático, la presencia del hablante en el discurso oral es más notoria que en el escrito: la conversación es egocéntrica por naturaleza, puesto que lo más importante para los participantes en ella suele ser el presente en el que están inmersos y la relación de las cosas que dicen con sus propias vidas y experiencias. Por lo mismo, en las interacciones orales hay menos riesgo de ambigüedad, ya que la información sobre el contexto y sobre las intenciones del interlocutor es más inmediata y abundante. Las situaciones de comunicación son también distintas, aunque las tecnologías de la información y la comunicación están haciendo que algunos caracteres, propios de una u otra, evolucionen: la fugacidad de la expresión oral ya no es tan evidente, las palabras se graban y pueden ser reproducidas tantas veces como se desee. La lentitud de una comunicación escrita tampoco ya es tal, un texto puede franquear en un instante el espacio que separa al emisor del receptor.

Desde el punto de vista sociolingüístico, la lengua oral es menos conservadora: en ella empiezan las innovaciones que acaban por convertirse en norma.

b) Elementos paraverbales de la oralidad. La comunicación oral utiliza muchos códigos no verbales: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, etc., hasta tal punto que en una conversación normal el significado social de los códigos no verbales es mayor que el de los verbales. Abundan también los elementos paralingüísticos: elementos vocales, aunque no lingüísticos, en la frontera entre el gesto y la palabra. La intensidad y el timbre de una voz pueden indicar el sexo, la edad, estados físicos como la afonía, o estados anímicos, como el nerviosismo, la relajación, etc. La calidad de la

voz se puede modular para conseguir determinados efectos o para manifestar determinadas intenciones.

c) Características textuales del discurso oral (Cassany, 1988). Muchas de las peculiaridades lingüístico-textuales de la comunicación oral tienen que ver con la discontinuidad del habla.

En lo que toca a la adecuación, en la lengua oral hay tendencia a marcar la procedencia dialectal (geográfica, social y generacional) del emisor y se asocia a temas generales, con bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos (usos privados).

La coherencia presenta como peculiaridades el hecho de que en los textos orales la selección de la información es menos rigurosa (digresiones, cambios de tema, repeticiones, datos irrelevantes,...) y el uso de la lengua es más redundante, aunque son poco frecuentes las estructuras estereotipadas (fórmulas, convenciones sociales). Los textos orales presentan una estructura abierta que puede ser modificada durante la emisión.

En la lengua oral la cohesión es menos gramatical que en la escrita, utiliza sobre todo pausas y entonaciones y algunos elementos gramaticales, como pronombres, conjunciones, etc.; los recursos paralingüísticos y no verbales son los principales elementos de cohesión. En los textos orales predominan las referencias exofóricas (al contexto y a la situación).

d) Características lingüísticas. Uno de los aspectos del discurso oral que más resalta tiene que ver con el nivel fónico, pues se trata de la variedad en la pronunciación. Las realizaciones fonéticas están en correlación con variables de todo tipo: diatópicas (geográficas), diastráticas (sociales), diafásicas (registros) e individuales (idiolectos). La manera de pronunciar genera actitudes hacia los hablantes, actitudes positivas o negativas que pueden derivar o provenir de prejuicios o de estereotipos.

La prosodia (entonación, intensidad, ritmo) constituye otro de los aspectos específicos de la oralidad de gran interés por su productividad comunicativa. Utilizamos la entonación para organizar la información, tanto por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional, como por su función enfática, ya que permite destacar determinados elementos. También el ritmo en el interior de los grupos tonales o la presencia/ausencia de pausas tiene funciones sintácticas y sirve para señalar e interpretar actitudes.

La lengua oral incorpora las formas propias de los usos espontáneos y rápidos (contracciones, elisiones, sonidos de apoyo,...) que prácticamente no aparecen en la escritura.

La morfología de los textos orales se caracteriza por soluciones poco formales, a diferencia de los escritos (relativo compuesto, participios latinos, etc.). Debido a la copresencia de los interlocutores y al hecho de que comparten una localización espacial y

temporal, es muy común el uso de elementos deícticos personales, espaciales, temporales y sociales.

En el nivel sintáctico, señalan Calsamiglia y Tusón (1999) que en el discurso oral la complejidad sintáctica depende del tipo de evento de que se trate. En la conversación la propia espontaneidad de la situación lleva consigo una mayor frecuencia de estructuras simples, anacolutos y frases inacabadas, un orden variable en los elementos de la oración, abundantes elipsis, expresiones de duda, repeticiones, titubeos, cambios de estrategia sintáctica, etc. Se tiende al uso abundante de la yuxtaposición y la coordinación y a un menor uso de nexos de subordinación; el orden de las palabras suele servir para señalar el foco informativo.

Dado el grado de imprevisibilidad y de improvisación característico del discurso oral, es frecuente que quien habla modalice lo que dice para señalar su actitud respecto al contenido de sus palabras. Del mismo modo, la apelación al otro, la demanda de validación de lo que estamos diciendo, o el uso de retroalimentadores, cumplen fines claramente interactivos.

Por último, en el nivel léxico, el uso oral de la lengua se caracteriza por preferir el léxico no marcado formalmente. Los textos orales incluyen con frecuencia tics, muletillas y onomatopeyas, así como frases hechas y refranes. Asimismo, otro de los rasgos propios del discurso oral en este nivel tiene que ver con el bajo grado de densidad léxica y el alto grado de redundancia. La lengua oral acepta la repetición léxica, presenta baja frecuencia de vocablos con significados específicos y abundancia de proformas e hiperónimos con valor de comodín.

La variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción y las finalidades que se pretende conseguir, a la vez que puede indicar características socioculturales de los participantes.

4. ALGUNAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Después de lo visto, parece indiscutible que la cultura oral es mucho más que lo hablado y que, en consecuencia, el principio didáctico básico que habría que enunciar para poner en marcha una educación lingüística y literaria que dé cabida de forma fundamentada a la oralidad en todas sus dimensiones es la comprensión de la conducta comunicativa como un todo en el que no se deben separar la lengua y la literatura porque ésta, lejos de ser un uso desviado de la primera, representa la plenitud funcional del lenguaje por ser el campo potencial de todas las virtualidades de la lengua. Pese a que hay diferencias en su origen, su desarrollo y sus papeles, lengua oral y lengua escrita comparten un rico terreno común,

también construido históricamente, y muy permeable, que justifica un tratamiento conjunto de ambas en las aulas pero con atención a sus particularidades

Para iniciar este camino, nos parece interesante volver sobre las características de las culturas orales expuestas por Ong (1996) porque, a nuestro juicio, llevan implícitas interesantes posibilidades de explotación didáctica.

Así, parece evidente que el carácter acumulativo se corresponde con los esquemas cognitivos de las primeras etapas del desarrollo humano y con muchas fórmulas propias de la literatura de tradición oral que, por ese motivo, resultarán a los niños y a las niñas muy cercanas. La analogía con el primer lenguaje de los niños y las niñas, cargado de repeticiones de todo tipo, y con las estructuras de la literatura popular o de transmisión oral es también evidente; la importancia de la redundancia como pauta metodológica en los primeros niveles de la educación escolar encuentra aquí una justificación tanto filogenética como ontogenética. Topamos aquí con la explicación de la tan repetida importancia de trabajar en la educación infantil y en la primaria el ritmo y la musicalidad, así como el esquema narrativo para la comunicación de experiencias y, ciertamente, qué mejor recurso que la lírica y el cuento populares en los que se encuentra en esencia esa especificidad de lo oral y que, por lo mismo, realizan una función clave en el entrenamiento para la captación y análisis de los mensajes sonoros, es decir, para el desarrollo de la comprensión oral.

Estas culturas son también conservadoras y de carácter agonístico, con lo que nos encontramos con nuevas afinidades entre ellas y el comportamiento infantil. Precisamente el control de los impulsos agresivos, tan frecuentes por naturales en la infancia, es una consecuencia de la educación social y escolar. Las sociedades orales son homeostáticas, centradas en el presente; de la misma forma opera la mente de los niños y las niñas y por eso hay que ofrecerles la memoria colectiva como un legado que enriquece su dimensión individual.

También las ha definido Ong como muy cercanas a la experiencia vital humana; de aquí que la conservación de esta sensualidad de lo oral deba ser un objetivo común a toda la educación escolar ante la despersonalización que suponen las nuevas formas de comunicación mediadas tecnológicamente. La socialización e inculcación de las generaciones jóvenes que hoy, en gran medida, es tarea de la escuela, tiene que pasar necesariamente por la valoración y el conocimiento del legado oral. El desarrollo de la competencia discursiva oral será el que permita a los niños la participación en situaciones de comunicación cada vez más ricas y variadas.

Esta competencia se logrará a través de una enseñanza de la lengua que subraye las exigencias específicas de las situaciones y textos orales y de las situaciones y textos escritos y, al mismo tiempo, ponga en relación lo oral con lo escrito para que ambas modalidades se desarrollen en su originalidad y en su complementariedad. La dificultad primera que hay que superar radica en que desde siempre lo oral y lo escrito se han considerado diferentes y hasta opuestos, tanto desde el punto de vista teórico como desde el didáctico; incluso en los actuales currícula aparecen en bloques separados. Esto quiere decir que se han marcado más las diferencias que las semejanzas, cuando en realidad hay que superar esta perspectiva y centrarse en las características que comparten pues se trata, al fin y al cabo, de dos modalidades en las que se manifiesta la capacidad humana del lenguaje.

Un punto de partida interesante para situarse en estos parámetros lo constituye la propuesta de Amparo Tusón (1991) de analizar las marcas de oralidad presentes en la escritura dentro del ámbito académico, donde, pese a que parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de la comunicación oral, la evaluación prácticamente siempre se realiza a partir de trabajos de lectura y escritura.

En muchas ocasiones los errores de los textos escritos por los alumnos se pueden explicar como interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados. Escriben como si hablaran: no planifican con anterioridad, no vuelven atrás para corregir y rescribir, y confían en la cooperación del profesor. Sin embargo, no se presta atención a que los estudiantes se den cuenta de las diferencias que existen entre hablar y escribir, y de las relaciones específicas que existen entre escritor y lector en el ámbito académico.

Esto supone, en efecto, no perder de vista que las exigencias son diferentes en una y otra comunicación y por eso no se puede hablar como se escribe ni escribir como se habla, lo cual implicaría, a su vez, una revisión de algunos presupuestos sociolingüísticos de mucho arraigo en la escuela, empezando por el de los modelos de lengua que se ofrecen como norma en las aulas y terminando por la reflexión sobre el valor que se concede a las formas de hablar con que los niños acuden a la escuela y a la cultura popular que constituye su entorno más inmediato.

La didáctica de lo oral tendrá que analizar también los efectos de la asociación que se establece entre lengua oral e informalidad por un lado, y lengua escrita y formalidad, por otro, dejando de lado la existencia de textos orales formales que exigen un aprendizaje. La

consideración del uso lingüístico obliga a ampliar los modelos textuales existentes ya que hay géneros o situaciones en las que lo oral y lo escrito aparecen combinados⁴.

En lo que toca a los aspectos textuales y lingüísticos, cabe anotar que la discontinuidad del habla, que se relaciona con la memoria a corto plazo y es menos controlable por parte del emisor, hace que las deficiencias de planificación en los textos orales afecten sobre todo a la concordancia, la coherencia y la cohesión, que serán aspectos prioritarios que han de atender las actividades de lengua oral.

Con respecto a las características léxicas de los textos orales, también muestran un funcionamiento específico con claras implicaciones didácticas: en los textos escritos es mayor la variedad léxica que en los orales y esto se refleja en la competencia semántica y pragmática de los alumnos que presenta muchas carencias porque en la mayor parte de los casos se limitan a transcribir por escrito el habla.

El estudio de la sintaxis de la lengua hablada espontánea arroja datos –como, por ejemplo, que la oración no es una unidad útil para estudiar la lengua hablada, que ésta presenta construcciones que no aparecen en la lengua escrita y viceversa, etc. (Miller y Weinert, 2002)– que permiten reinterpretar muchos fenómenos gramaticales y que exigen cuanto antes un estudio detallado para extraer consecuencias aplicables a la Lingüística propiamente dicha, a la Psicolingüística y a la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Por otra parte, las diferencias entre ambos géneros se manifiestan también en los procesos de adquisición de la lengua y en las teorías que los explican, así como en el aprendizaje de la lengua escrita, en relación con la cual cada vez son más numerosos los estudios que se centran en la influencia de la consciencia metalingüística (Ferreiro, 2002).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En resumen, desde la perspectiva científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, el estudio de las relaciones entre oralidad y escritura, y sobre todo de las peculiaridades de lo oral, cuya presencia en la escuela sigue siendo muy escasa, debe servir ante todo para el diseño de programas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura que den respuesta a las necesidades comunicativas de los niños y adolescentes, que sean coherentes con el contexto de cada zona y con los fines asignados a la institución

⁴ Fleisher (1995) aporta a este panorama la observación de que en nuestra cultura los géneros artificiosos son escritos en lugar de hablados y que podría haber algo en la capacidad general de leer y escribir por parte de un grupo social que conduce a la gradual transformación de los géneros artificiosos orales en géneros escritos y, por lo tanto, a una reducción de la variedad de textos orales artificiosos.

escolar. Para ello tales programas deben orientarse a proporcionar una formación plena que conjugue el desarrollo de la identidad y la autonomía personales con el de los aspectos sociales y culturales, una formación humanista que, partiendo del conocimiento del entorno inmediato, se proyecte hacia los valores éticos y estéticos que han de asumir los ciudadanos de la nueva Europa.

La adquisición de objetivos y contenidos concebidos de este modo, como conjunto de formas y saberes culturales que los escolares deben integrar, consigue el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad. El papel mediador del lenguaje en el acceso al saber y a la comprensión de la realidad implica necesariamente convertir las aulas –y no sólo las de lengua y literatura– en espacios ricos en intercambios comunicativos y en ámbitos abiertos a la riqueza cultural del contexto en sus diferentes manifestaciones. La vía para cumplir esta exigencia arranca de la inclusión en el proyecto curricular de propuestas tendentes a abrir contextos de aprendizaje de lo oral en las aulas y, más allá de ellas, en los centros, de manera que se cree en los alumnos la actitud de interés por mejorar sus capacidades habladas y de conocer el legado popular que nos ha llegado por transmisión oral.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastons, C. (1997). La oralidad: aspectos teóricos y prácticos. En Cantero, F.J., Mendoza, A. y Romea, C. (Eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un ‘código’. En Ferreiro, E. (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E. (2002): Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (Comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Fleisher, C. (1995). Metalenguaje oral. En Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Havelock, E. (1995). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

- Janer Manila, G. (1990). *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene.
- Kittay, J. (1995). El pensamiento a través de las culturas escritas. En Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Lara, L.F. (2002). La escritura como tradición y como instrumento de reflexión. En Ferreiro, E. (Comp.): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del saber hablar y del saber escuchar. *Signos*, 14, 38-42.
- Miller, J. y Weinert, R. (2002). Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje. En Ferreiro, E. (Comp.): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, M^a P. (2001): 'En clase no se habla': Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística". *Investigación en la Escuela*, 43, 85-96.
- Núñez, M^a P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- Olson, D. (1995). Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna. En Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. (1995a): La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D.; Torrance, N. (Comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica
- Pattanayak, D.P. (1995). La cultura escrita: un instrumento de opresión. En Olson, D. y Torrance, N. (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 119-126.
- Tusón, A. (1991). Las marcas de oralidad en la escritura. *Signos*, 3, 14-19.
- Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Zuccherini, R. (1992). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.